



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O SEU SABER: A EXPERIÊNCIA DO
PROGRAMA PIBID/CAPES.**

FORTALEZA

2014

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O SEU SABER: A EXPERIÊNCIA DO
PROGRAMA PIBID/CAPES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

G117p Gabriel Neto, José Antonio.
O professor de história e o seu saber: a experiência do programa PIBID/CAPES. / José Antonio Gabriel Neto. – 2014.
97 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Área de Concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

1. História - Estudo e ensino. 2. Educação - História. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 907

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O SEU SABER: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA
PIBID/CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Maria Fernanda, filha amada e querida; a Maria Clara, esposa maravilhosa e dedicada; a meus pais, que sempre me apoiaram durante minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A DEUS em primeiro lugar, por ter me concedido saúde, paz e tranquilidade durante a realização deste trabalho. Sem isso provavelmente não teria conseguido chegar até onde estou hoje, sempre com muita luz, vida e alegria.

Em segundo lugar, à minha esposa, Maria Clara, por ter sempre me apoiado e entendido que a vida acadêmica requer certos esforços e abdições de convívio com a família em algumas oportunidades, além de ter me dado, em 2013, meu maior presente: nossa filhinha, Maria Fernanda.

A meus pais, que sempre, desde 2006, vem me apoiando na jornada dentro da universidade, sempre com carinho e ternura, tanto nos bons momentos como nos difíceis.

À Universidade Federal do Ceará por ter contribuído decisivamente em minha formação em nível de graduação e pós-graduação, possibilitando uma consolidação pessoal como profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, pela paciência e orientações dadas sempre com muito carinho e sabedoria. Sem o seu apoio, seria absolutamente impossível chegar onde estou hoje. A você, o meu muito obrigado!

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico por concessão de bolsa de estudo sem a qual seria impossível a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC, em especial aos professores Luiz Botelho Albuquerque, por ter acompanhado meu trabalho quando da ausência de meu orientador, em estágio pós-doutoral na França; Ana Maria Iório Dias, por ser, indubitavelmente, uma mestra extraordinária e conselheira quando precisei; Ari de Andrade, por boas sugestões bibliográficas.

À coordenação do PPGEB, nas figuras de Sérgio, Geísa, dona Adalgisa e Ariadna. Sempre solícitos quando requisitados, foram importantes para conhecer os meandros da pós-graduação.

À linha de Educação, Currículo e Ensino do PPGEB, por ter sido o lócus de discussões importantíssimas para minha formação como professor e pesquisador,

possibilitando a interlocução entre minha área de origem, a história, e os conhecimentos relativos à educação.

Aos colegas de linha Neidimar Lopes, Alice Santos, Beatriz Brandão, Katyuska Melo, Odmir Fortes, Sabrina Linhares, Ângela Bezerra, Jaíza Fernandes, Maria É, Ivoney Lima. Todos vocês contribuíram na adição de conhecimentos. Meu agradecimento a todos.

À professora Carmensita Passos que, na qualidade de coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), permitiu o acesso a documentos relativos ao programa na UFC e participação em reuniões.

À professora Kênia Rios, cuja permissão para realização de trabalho de campo foi fundamental na conclusão deste trabalho.

Às professoras Simone de Souza e Sheylla Barros, cuja participação em minha trajetória foi decisiva em minhas escolhas e opções de trabalho.

À amiga Yangla Oliveira, cujas contribuições no campo do currículo são sempre instigantes na realização de qualquer trabalho científico.

E aos leitores que, ao realizarem uma leitura aprofundada desta investigação, corroboram com a tese de que a pesquisa é, pois, um instrumento de melhoria social.

RESUMO

Nos últimos anos, as políticas para o ensino superior e formação docente passam por mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tomou para si a tarefa de fomentar a formação de professores a nível nacional. Assim, dentre várias outras ações, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Objetivamos, assim, entender como se constroem os saberes de formação e de experiência em estudantes participantes no Pibid do curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e entrevista com bolsistas de iniciação à docência. Para referencial teórico, utilizamos Tardif (2002), Fonseca (2003, 2008), Monteiro (2007) e, como fontes primárias, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o relatório da Secretaria de Educação Básica da CAPES sobre o Pibid. A partir dos referenciais citados, construímos uma discussão sobre formação de professores de história, políticas para a educação superior, prática e saberes docentes. Através das entrevistas realizadas, constatamos que não apenas o programa tem papel fundamental para os bolsistas como é espaço de interação entre a universidade e a escola. Verificamos ainda que as escolas, a partir das falas dos bolsistas, na medida em que se inserem mais e mais na lógica dos programas institucionais, não tem estrutura como laboratórios, salas específicas e recursos didáticos para realização das atividades propostas, sendo que, muitas vezes, estas ficam em segundo plano, ocupando espaços periféricos da escola, como anfiteatros e pátios. O saber constituído na experiência dentro do programa mostra-se fundamental, uma vez que todos os bolsistas são professores em outras instituições de ensino e relatam que o Pibid exerce influência positiva em sua prática em outros espaços escolares. Dessa maneira, consideramos que o trabalho permitiu a exploração de uma faceta ainda nova nas pesquisas sobre a política de formação da CAPES ao analisar qual a influência destas na formação e prática docentes de futuros professores.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação docente. Política Educacional. Pibid. Programas Institucionais.

ABSTRACT

In recent years, policies for higher education and teacher training undergo significant changes in the Brazilian educational scenario. In this sense, the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) took upon itself the task of promoting the training of teachers nationwide. Thus, among other actions, the Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) was created. We aimed, therefore, to understand how to build the knowledge of training and experience of the people involved in Pibid History course at the Federal University of Ceará (UFC). The methodology used was the literature research, field work and interviews with three (03) fellows from initiation to teaching. For theoretical background, we use Tardif (2002), Fonseca (2003, 2008), Miller (2007) and as primary sources, the National Curriculum Guidelines and the report of the Department of Basic Education CAPES on Pibid. From the references cited, we construct a discussion of teacher training history, policies for higher education, practice and teaching knowledge. Through the interviews, we found that not only the program plays a fundamental role for the stock as a space for interaction between university and school. We also verified that schools, in that fall more and more in the logic of institutional programs, has no structure as laboratories, specific rooms and teaching resources for carrying out the proposed activities, and often these are in the background, occupying peripheral areas of the school such as amphitheatres and patios. The knowledge constituted in experience within the program has proven crucial, since all Fellows are teachers and other education institutions report that Pibid influences on their practice in other school spaces greatly. Thus, we consider that the study allowed the exploration of a new facet in further research on education policy CAPES to analyze the influence of these teachers in training and practice of future teachers.

Keywords: History Teaching. Teacher formation. Educational policies. Pibid. Institutional programs.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	POLÍTICA NA EDUCAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.....	15
2.1	Política e educação.....	15
2.2	Saberes docentes: elementos para a construção da prática profissional.....	20
2.3	O professor de História e o seu saber: Como se constrói essa relação?	27
3	ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ÁREA EM EXPANSÃO.....	30
3.1	Formação do professor de História no Brasil: História e periodização.	30
<i>3.1.1</i>	<i>Teoria da história: elemento para a criação e formatação dos primeiros anos da história como disciplina universitária no Brasil.</i>	<i>30</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Formação do professor de história no Ceará e o papel das diretrizes curriculares nacionais.....</i>	<i>39</i>
4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	50
4.1	Uma história da política científica brasileira: Do governo Vargas ao início do século XXI.....	50
<i>4.1.1</i>	<i>Programas científicos e seu impacto na formação de recursos humanos: Ciência sem Fronteiras e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.....</i>	<i>50</i>
<i>4.1.2</i>	<i>A pós-graduação brasileira em perspectiva: História e implicações</i>	<i>55</i>
4.2	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e políticas de formação docente da Capes: A superação da crise na universidade brasileira?	62
4.3	Prática docente em História: Diferenças entre o Estágio e o Pibid.....	67
5	ATENDENDO AOS OBJETIVOS DO PROGRAMA: AS CONCEPÇÕES DE PIBID A PARTIR DA FALA DE PARTICÍPES DO PROJETO.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como propósito central a análise do impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de história a partir da fala de participantes do projeto institucional na Universidade Federal do Ceará, UFC. Realizo esta pesquisa no intento de clarificar se o Programa consegue atingir efetivamente os objetivos propostos ou não. Este estudo foi motivado, como veremos a seguir, por minha experiência como ex-bolsista de monitoria, de iniciação científica e de assessoria à pró-reitoria de graduação da UFC, além de partir das minhas experiências como professor em escolas do ensino fundamental e médio.

Como referencial teórico, utilizamos a teoria dos saberes docentes, referenciando-nos em Maurice Tardif. Portanto, o saber é categoria fundamental para compreender se os alunos tem efetiva compreensão do que é ser professor após a participação nesta experiência.

Antes de tudo, é preciso indicar que este estudo deriva de uma construção pessoal ao longo dos últimos seis anos. Nesse tempo, estive envolvido em atividades envolvendo o ensino de história que me proporcionaram criar uma identidade em torno de objetos relacionados a este assunto. Assim, nesse tempo, pude investigar e debater sobre formação de professores e, particularmente, formação docente em história.

Esse interesse foi reforçado por minha experiência, na graduação, como monitor no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atuei na disciplina Ensino de História e Geografia e bolsista de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em projeto que investigava aspectos da memória escolar no maciço de Baturité, Ceará. Sempre em contato com a literatura específica e vivenciando o debate sobre formação docente.

Além destas, ainda tive outras experiências acadêmicas, sempre ligadas ao ensino e à pesquisa. Primeiramente como voluntário do Laboratório de Ensino de História da UFC, onde pude ter contato direto com figuras consagradas na historiografia do ensino de história no Brasil, além de ter a chance de promover eventos, tais como a III Jornada do Ensino de História, realizada em setembro de 2008, oficinas sobre ensino de história africana, entre outros.

Quando aluno do bacharelado em História, pude escrever monografia sobre Estágio Supervisionado na licenciatura, uma oportunidade que me proporcionou a discussão mais aprofundada sobre prática docente, política educacional e currículo. Monografia esta, aliás, que me foi útil na produção e concepção de novas ideias sobre formação docente, haja vista a pesquisa documental e bibliográfica que me propus quando da escrita deste trabalho.

Assim, no meu trabalho de conclusão de curso, pude perceber que existem questões mais profundas a serem investigadas no âmbito da formação docente em história. A maioria dos trabalhos sobre o assunto concentra-se em questões puramente curriculares, esquecendo muitas vezes o profissional ou questões políticas.

Como professor da educação básica, tive contato com os problemas da escola e percebi que, muitas vezes, falta uma política real que faça uma interlocução da Universidade com as instituições escolares e proporcione aos professores e alunos uma integração que permita discussões aprofundadas sobre o conteúdo a partir de métodos inovadores de ensino. Além disso, os próprios professores muitas vezes tratam o aluno como ser secundário no processo de promoção da educação, o que é questionável como método e tem reflexos diretos na qualidade do aprendizado do corpo discente. Isso pôde ser percebido em uma das entrevistas:

Os professores antigos (...) desanimam os professores novos. Por que são professores que já estão em fins de carreira, professores que já estão fartos de sala de aula. E se você der ouvidos ao que eles dizem você nunca mais vai querer dar aula na sua vida. (Bolsista 01).

Sendo os programas institucionais um campo ainda pouco investigado no Brasil como um todo, é um tema que interessa não somente por ser novo, mas sobretudo por trazer uma discussão sobre o Pibid, programa criado pela Capes e que ainda tem poucas pesquisas e resultados investigativos. Os pesquisadores da formação docente em história estão, ainda, muito concentrados no eixo centro-sul e, no nordeste do país ainda existe uma baixa produção historiográfica sobre o assunto.

Pensando nisso, tive o interesse em investigar o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica (PARFOR). O Plano constitui-se como medida emergencial, implantada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em atendimento ao Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Plano elaborado pela União em acordo com os estados e municípios visando melhoria da educação em âmbito nacional.

A partir da elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais (DCN), os cursos de licenciatura no Brasil ganham novos ares e conjuntura, política e social. No ano de 2007, com o advento da lei 11.502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) toma para si a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores no Brasil. (BRASIL, 2012). Criando, assim, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, o já mencionado PARFOR.

O interesse em estudar o PARFOR surgiu da experiência como estudante de licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará (UFC). No curso, fui bolsista da Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC) da Pró-Reitoria de Graduação da UFC. Dentro do trabalho como monitor do Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) onde mantive contato com a formação de professores, currículo dos cursos de licenciatura, práticas docentes, realizando, participando de debates, encontros e discussões sobre políticas curriculares. À época, o PARFOR ainda não tinha a efetivação plena que hoje está presente nos espaços da Universidade.

No primeiro capítulo trabalharemos com os conceitos centrais para este trabalho: Saberes docentes e ensino de história. Nesta parte do trabalho, problematizaremos a formação do professor de história como campo de estudo e os saberes docentes junto ao ensino de história. Mostraremos, assim, como, desde os encontros da Associação Nacional de História (ANPUH) nos anos 60 e 70, a formação do professor de história estava presente nas pesquisas dos professores universitários à época.

Em seguida, trataremos sobre os saberes de experiência e formação, que são, para o trabalho, o que pretendemos abordar em nossas entrevistas com os sujeitos escolhidos. Por fim, estabelecemos uma ligação mais forte entre o conceito dos saberes e o professor de história. Usamos como subsídio teórico e metodológico o estudo de Monteiro (2007).

O segundo capítulo propõe uma panorâmica histórica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e das políticas universitárias a partir dos anos de chumbo. A partir disso, traçamos as seguintes problemáticas: Como e por que a CAPES é criada? Qual a influência de suas políticas para a formação de recursos humanos em nível de Brasil durante toda a segunda metade do século XX, prioritariamente no seu final, especialmente nas décadas de 1970 a 2000?

Nesta parte, ainda, fazemos questionamentos sobre as bolsas de graduação, quais são, como e por que foram criadas, trazendo uma discussão sobre a guerra fria e científica nos anos 80, o que obrigou o Brasil, ainda em Ditadura Militar, a fazer investimentos maciços em educação superior para, assim, poder competir com outras potências internacionais e permitir uma inserção brasileira nos quadros da produção científica mundial.

Em seguida, tratamos da nova CAPES e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que é um programa que visa, no discurso oficial, fortalecer e valorizar a formação docente.

Por último, dentro deste capítulo, atendendo aos objetivos da investigação, mostramos por que o Pibid diferencia-se do Estágio Supervisionado e qual as relações pedagógicas que estão postas nas práticas de professores universitários, professores supervisores e licenciandos no âmbito do trabalho docente que o programa se propõe a fazer dentro das escolas e das universidades por ele atendidas.

O último capítulo diz respeito às entrevistas. A partir destas, tentamos estabelecer qual a real relação entre licenciandos e professores com o Pibid. Como se constroem os saberes de formação e experiência a partir das práticas nas escolas. Nessas entrevistas, em linhas gerais, realizamos perguntas que se referem às seguintes indagações gerais a seguir, dentro outras: O Pibid na formação dos licenciandos, relações entre Pibid e práticas de pesquisa, a importância do programa para a instituição promotora, o conhecimento dos bolsistas sobre quais os objetivos propostos pela Capes quando da criação do programa e qual a importância do trabalho com a disciplina história numa ação como o Pibid.

É a partir deles, então, que os futuros professores estarão prontos, ou pelo menos melhor preparados, para atuar nas escolas de ensino básico como docentes? Qual o real papel do Pibid enquanto formador de docentes preparados para enfrentar a realidade do ensino básico? Será que as escolas estão adaptadas para receber um programa que tem, por proposta, valorizar o docente e, como consequência, melhorar as instituições de ensino fundamental e médio?

Ressaltamos, ainda, que as falas dos entrevistados não ficarão circunscritas ao terceiro capítulo. Quando se fizer necessário, no corpo do trabalho, recorreremos a elas para fundamentação dos argumentos por nós propostos, temas ou problemáticas apresentadas.

Para realização deste trabalho foi realizado um estudo exploratório sobre O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua influência na prática dos futuros professores, estando estes, ainda, em formação. A pesquisa exploratória, segundo Leite (2008), explora algo novo e baseia-se no empirismo, merecendo destaque em todas as áreas do conhecimento. Esta pesquisa também apresenta o caráter descritivo, pois segundo Rodrigues (2007), neste tipo estudo, observa-se, registra-se, analisa-se, classifica-se e interpreta-se um determinado fenômeno sem a interferência do pesquisador. Usando, apenas, técnicas padronizadas para a coleta dos dados.

Utilizamos, também, pesquisa em bibliografia especializada sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica para Severino (2002, p. 77) tem, por objetivo, “a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data, etc.”. Dessa maneira, ao coletar livros, artigos, revistas, o pesquisador possui bases concretas para a construção de um estudo coerente com a literatura aceita pela academia.

Por fim, usamos, como base para a coleta de dados, pesquisa nos locais por ela atendidos. A pesquisa de campo, de acordo com Moresi (2003), pode ser definida como uma investigação empírica no local onde ocorre algum fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. O trabalho em campo pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, entre outros.

O foco deste estudo está no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de História da Universidade Federal do Ceará. O mesmo foi escolhido com base em alguns critérios importantes para nossa investigação, tais como proximidade geográfica, importância para a formação de professores de história em nível estadual e abrangência do Pibid em escolas de Fortaleza.

Esta investigação foi feita com 03 (três) pessoas diretamente envolvidas com o Pibid no curso de História da UFC. Optamos por abordar somente bolsistas de graduação, haja vista que nosso maior objetivo é compreender qual o impacto de uma política curricular na formação destes. A identificação dos bolsistas será feita de forma bastante simples. Bolsistas 01, 02, 03 e 04.

Assim, como proposta recente da CAPES para formação de professores, o PIBID ainda não reúne muitos estudos sobre seu impacto na inserção dos licenciandos na realidade

escolar e como política para construção de identidade inicial e continuada dos professores que estão em constante processo de formação.

Portanto, é importante compreender a lógica subjacente à implantação de políticas públicas para formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura e, no caso específico deste trabalho, no curso de História da Universidade Federal do Ceará. Assim, é possível constatar se o programa nos seus primeiros anos e em processo de consolidação atinge seus objetivos ou não e, em caso positivo, qual o grau de alcance dos objetivos anteriormente propostos.

2 POLÍTICA NA EDUCAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.

2.1 Política e educação.

A docência e as licenciaturas no Brasil estão em crise. Isso pode ser evidenciado por muitos fatores vistos dia-a-dia nas escolas de todo o país. Baixos salários, escasso estímulo à formação contínua e continuada, significativo e preocupante quadro de violência nas salas de aula na escola, além de reduzido prestígio social em relação ao governo ou sociedade em geral. Isso pode ser sintetizado pela expressão da Anfope (2012), que fala da desvalorização social da profissão docente.

Nesse quadro de desvalorização, a procura por cursos que deem ao graduado o título de licenciado está cada vez menor. Para Boaventura de Sousa Santos essa crise é, em realidade, generalizada quando falamos no âmbito universitário:

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas - , em vez de servirem de justificativa a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. (SANTOS, 2011, p. 18-19).

No início do século XXI, há uma mudança de paradigma nesse sistema. Embora haja significativas ações de incentivo ao ensino superior privado, é impossível negar o esforço de interiorização e expansão da pesquisa e docência em instituições públicas pelo governo federal nos últimos anos, sendo esta uma política de estado clara. Com relação à política e sua definição mais ampla, podemos lembra-la como as grandes diretrizes de ações coletivas que visam nortear os destinos da ação humana. Podemos encontrar suas maiores definições em autores como Bobbio (1993), Bobbio; Bovero (1986), Gramsci (1980). Além deles, Hannah Arendt (2010).

Hannah Arendt, em seu livro “A promessa da política”, trás uma definição clara sobre a política.

Segundo a autora:

Política diz respeito à coexistência e associação de homens *diferentes*. Os homens se organizam politicamente segundo certos atributos comuns essenciais existentes em, ou abstraídos de, um absoluto caos de diferenças. Visto que os corpos políticos são baseados na família e concebidos à sua imagem, o parentesco em todos os seus graus é visto, por um lado, como algo capaz de unir diferenças individuais extremas e, por outro, como um meio pelo qual grupos assimilados a indivíduos podem ser isolados e contrastados. (ARENDRT, 2010, p. 145)

Portanto, a política surge *entre* os homens e *para* os homens. O homem é um ser apolítico por natureza, ainda segundo a autora. Os objetivos políticos nada mais são do que direitos iguais que os diferentes garantem uns aos outros.

Assim, podemos entender que a política é um conceito de cooperação entre os homens para o alcance de objetivos comuns que beneficiam todo o sistema social e econômico vigente e que a mesma nada mais é que reflexo da pluralidade humana.

No entanto, a autora alerta para o fato de a política estar passando por uma fase de crise nos dias atuais. Isso se deve, principalmente, à falta de popularidade dos políticos e descrença da maioria das pessoas quanto à práxis política. O perigo de tal falta de credibilidade é um eventual desaparecimento da política como conhecemos nos moldes atuais.

Assim, o medo que a política inspira faz com que a humanidade ainda possua uma esperança de livrar-se da mesma e tornar-se livre de quaisquer ameaças de dominação por parte de grupos hegemônicos politicamente. Governos burocratas não são menos despóticos que os ditatoriais, pois nesses não existe a chance de qualquer tipo de rebelião ou levante em prol de outros tipos de correntes de pensamento.

Ademais, o preconceito contra a política, segundo Arendt (2010) é tão antigo quanto a própria política partidária. Em termos históricos datariam aproximadamente do início do século XX. O povo nunca acreditou em uma real representatividade dos partidos na esfera pública, possibilitando o acesso da população aos direitos fundamentais e inalienáveis de qualquer cidadão.

Para Hannah Arendt, no século XIX, fosse qual fosse a relação entre cidadão e estado, a liberdade e a política se mantêm definitivamente separadas em virtude da vida e da propriedade serem bens que não podem ser compartilhados por todos. Trata-se aqui do aparecimento de energias produtivas não individuais, mas sociais. Entretanto, a era moderna

difere de todas as anteriores. A emancipação das mulheres e da classe trabalhadora, mesmo que não ocorra de forma integral, apresenta a introdução de novos setores populares e sociais ao âmbito e à esfera da vida pública. Para ela isso confere “um aspecto radicalmente novo a todas as questões políticas” (ARENDR, 2010, p. 202). Compreendendo aqui política como “meio para alcançar a liberdade” (ibidem). Reconhecendo todas as limitações sociais e políticas dos dias atuais.

Ainda de acordo com a autora, a história é eminentemente compreensível e aparentemente racional. Para ela, o pensamento é uma instância superior à ação. Para Marx, ao contrário, a política é a ação revolucionária, e, nesse sentido, essencialmente, História é mudança.

Para que essa mudança ocorra efetivamente, é indispensável uma política pública de educação. Para Bárbara Freitag, é necessária que seja geral e abrangente. A autora menciona a defesa da razão e da justiça através do esforço de construí-las através de “processos pedagógicos autênticos” (1994, p. 25) que teriam que refletir-se no uso de recursos públicos que se direcionassem para objetivos sociais como: a construção da rede escolar por municípios e estados; a difusão de livros didáticos e literatura geral na formação do professor; no programa curricular; na arte e na prática pedagógica voltada para criança e o jovem em suas dificuldades e necessidades. Assim, compreendo como indispensável a análise de programas de formação de professores como políticas efetivamente democráticas.

É importante, portanto, rever o conceito de política e qual a aceitação que a mesma está tendo na sociedade contemporânea. Isso tem validade na medida em que as relações sociais, de consumo e legais são definidas, pois, pelos políticos, representantes legalmente definidos em eleições, com o intuito de supostamente representar os interesses das classes subalternas. O irônico é que os próprios políticos podem ser definidos como classe dominante, uma vez que formulam leis e as impõem à revelia de uma análise mais profunda de outros setores sociais. Utilizando-se, muitas vezes de convencimento sob as mais diversas formas de influência como a propaganda, a grande imprensa e a comunicação.

Gramsci (2004), em seus escritos políticos, fala sobre a criação dos partidos políticos e como a massa está inserida nesse processo. Para o autor, as massas só coexistem politicamente quando organizadas em partidos. Esses partidos regem suas atividades através dos interesses da mesma população que os compõem. No entanto, a opinião desse grupo de

pessoas se dá através da influência de grupos dominantes, o que impossibilita uma real procura por melhorias sociais condizentes com as necessidades públicas das mais diversas localidades.

A educação é, portanto, área fundamental para o desenvolvimento do país. Embora esta não esteja incluída no CSF, existem outros programas que visam a formação de licenciados em grau de excelência. A seguir tratamos de alguns deles, em especial o Pibid.

Uma política educacional deve estar em consonância com os problemas que o país enfrenta. É, por excelência, instrumento de mudança social e emancipação humana. Concordamos com Émile Durkheim quando este aponta que:

Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não podendo o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino [...] Pode-se acreditar que os progressos escolares sejam mais fáceis e mais rápidos onde certa margem é deixada à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, permitir a existência de escolas privadas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas se venha passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados de uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta (DURKHEIM, 1968, p. 49-50).

Dessa maneira, é possível afirmar que o estado deve ser o maior provedor da educação, embora não o único. Embora este deva sempre estar consciente das ações promovidas por esta.

Nesse sentido, Gramsci apresenta a educação como momento privilegiado e indispensável de uma espécie de “missão educativa e formativa do estado”, com o objetivo de criar novos e mais elevados tipos de civilização. Ele apresenta a ação educativa a quatro grandes objetivos, a saber: (1980, p.91).

- a) a criação do mencionado novo tipo de civilização;
- b) desenvolver a moralidade nas massas populares ao desenvolvimento do aparelho econômico de produção;
- c) elaborar, também, novos tipos de humanidade;
- d) por fim, os mecanismos de incorporar cada indivíduo no que o autor denomina de “homem coletivo” que transformará a coerção e a necessidade em liberdade.

No caso da análise de programas de formação de professores, com todos os limites e contradições que possam trazer é possível que essas políticas e os professores por ela formados possam contribuir de forma inestimável para a superação desse estado de injustiça e desigualdade e a promoção de um estado ainda utópico de liberdade.

Tais programas são ações de governos que tem, como objetivo, obedecer a determinadas diretrizes econômicas de grupos dominantes, a fim de possibilitar, ainda mais, o fortalecimento do grande capital como cultura primordial ao desenvolvimento das sociedades modernas.

2.2 Saberes docentes: elementos para a construção da prática profissional.

Neste tópico pretendo abordar a temática do saber docente, relacionando-o com o dia-a-dia da universidade tendo, por base, autores como Tardif (2005, 2012), Lessard (2005), Passos (2007) e Charlot (2000). A respeito da relevância dessa discussão, citamos:

No momento atual, a questão do saber tem se tornado central nos debates e pesquisas educacionais, sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, sejam os que tem relação com os estudos sobre o currículo e a didática, ou aqueles voltados para o entendimento das origens do fracasso escolar. (MONTEIRO, 2007, p. 19).

Mas o que é esse saber de fato? O que é e qual a importância desta categoria nos estudos sobre a formação de professores? A seguir, trazemos a opinião de alguns autores sobre o assunto. O entendimento deste conceito é fundamental para a ideia desta investigação, pois, em nossas entrevistas, nossa intenção foi de estabelecer uma relação entre a experiência no programa Pibid e a construção do saber dos professores que participaram do estudo.

É preciso ressaltar antes do início dessa discussão que a docência como campo profissional, não apenas no campo da história, mas nas mais diferentes áreas de ensino, é alvo de estudos e pesquisas recentes, ressaltando seu papel como formadora de cidadãos teoricamente críticos e conscientes das diferenças sociais. Nem sempre, porém, esse objetivo é alcançado. Além disso, parece óbvio que o professor exerce papel central na sociedade contemporânea, pois a educação, como área estratégica, é fundamental em políticas econômicas como veremos a seguir.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os *saberes pedagógicos* e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (NUNES, 2001, p. 28).

O debate sobre as experiências dos professores e saberes é, portanto, relativamente nova. Se relacionarmos às questões relativas aos programas institucionais, mais

ainda. Há poucos estudos significativos sobre o papel destes na construção do saber do profissional, quanto mais o professor.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2005, p. 9) afirmam que o currículo, do mesmo modo, passou por mudança de enfoque em seus estudos a partir dos anos 1990, muito por conta das mudanças curriculares trazidas com o fim da Ditadura Militar.

Já Cecília Borges (2001) faz uma revisão bibliográfica e tece comentários sobre a importância do saber como campo de estudo. Segundo a autora, o campo do saber é multifocal, possibilitando diversidade profunda em termos de pesquisas.

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que o saber é um conceito social. Segundo Tardif (2012, p. 12) o saber é social pois:

É partilhado por tudo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.

Em segundo lugar o saber enquadra-se na categorial social pelo motivo de que está presente na organização de todo o sistema escolar: administração, organização curricular, trabalho docente e discente, produção de conhecimento e relações sindicais.

Dando continuidade, o autor prossegue sua argumentação dizendo que o saber é social a partir da ideia de que seu objeto de trabalho também é social. O professor, em sua prática, elabora e reelabora conceitos e projetos no trabalho com seres humanos (os estudantes), no intento de instruí-los, educa-los e transforma-los.

Não apenas a ideia de trabalhar com pessoas, mas a reelaboração constante de conceitos a partir das mudanças sociais é fundamental no entendimento de como funciona o saber do professor em seu trabalho. O que nos faz tocar na ideia de que o saber e o ato de educar não estão desconexos da realidade social como um todo e, como parte integrante desta, exerce papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e produtiva.

Bernard Charlot (2000, p. 59) afirma que o saber pode ser traduzido em vários conceitos diferentes. Este pode ser um conteúdo intelectual simples cuja intenção não é outra senão o aprendizado dos educandos. Adquirir saber, segundo o autor é, pois, assegurar certo

domínio sobre o mundo e seus fenômenos, corroborando com a afirmação de que este está ligado de forma intrínseca ao social e à razão humana.

Portanto, o saber existe para o sujeito e é elaborado e reelaborado a partir de conflitos internos que são fenômenos humanos comuns. A mudança social, é pertinente dizer, faz parte do cotidiano de todos e, a partir disso, as pessoas constroem sua visão de mundo e, por conseguinte, os saberes necessários à execução de suas atividades.

Tardif concretiza uma concepção em que divide os saberes dos professores em quatro categorias, a saber: Saberes de formação, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes experienciais. A seguir, a partir da leitura do autor, elaboramos uma concepção de cada um destes.

Em primeiro lugar, há o saber de formação. Quais são os conteúdos que os professores aprendem em sua formação que o auxiliam em seu trabalho? Tardif ressalta ainda que a formação precisa, necessariamente, passar por momento de reflexão e que, em geral, as universidades não trabalham com esse tipo de prática. De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 63), é na formação inicial que os saberes são sistematizados, construídos e elencados. A partir dessa construção é que se adentra o mundo da escola e do trabalho.

Em segundo, o saber curricular. O currículo é uma construção coletiva que obedece a certos nuances, dependendo de sua espacialidade e historicidade. Portanto é possível afirmar que o professor deve se adaptar e aprender os conteúdos para a realização do seu trabalho na escola.

Ivor Goodson (2011, p. 117) afirma que o currículo é “o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente, constituído por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis (...) além de todas as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

Portanto, o professor, ao conhecer as orientações, presentes, na grande maioria das vezes, em cartilhas elaboradas, no caso do Brasil, pelo Ministério da Educação, elabora e reelabora o seu saber.

Em terceiro, o saber pedagógico. A educação, como ciência, tem a finalidade de contribuir decisivamente para o trabalho docente na escola. A ciência pedagógica é

fundamental, portanto, para o entendimento do que acontece no ambiente escolar e a realidade que o cerca. Nesse sentido, tem papel fundamental a Didática.

Para Pimenta e Lima (2007, p. 154), a Didática:

Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática se constitui teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir dos saberes acumulados sobre esta questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais frequente do trabalho profissional dos professores.

A partir do trecho supracitado, é possível de se afirmar que a Didática não apenas é conteúdo, mas problematiza a escola, as relações professor-aluno-gestão, a formação de professores e o trabalho docente. Sendo estas questões importantes para a realização do trabalho na escola, entendemos que, a partir da ideia de saber pedagógico trabalhada por Tardif, o saber pedagógico é constituído pelas ideias dos docentes sobre o espaço escolar e a problematização de questões relativas a este.

Por fim, há o saber da experiência. Este é aquele adquirido durante a efetividade do trabalho na escola, através do tempo transcorrido entre o início das atividades como professor e a sua temporalidade atual. É o saber que revela a continuidade da formação agora confrontada com a realidade escolar. Portanto, é fundamental na construção da identidade do professor e revelador da maneira como este trabalha o seu conteúdo nos espaços escolares.

Além disso, essa experiência trás significativas possibilidades no trabalho do professor, sendo, assim, única para cada um deles. Vale ressaltar que esse saber não dá conta apenas dos aspectos de conteúdos e métodos curriculares, ele é enriquecido pelos desafios do dia-a-dia como as mais diversas relações sociais, inclusive trazendo as complexas relações sociais exteriores à realidade escolar.

Para fundamentar nosso trabalho de forma mais completa, trazemos certas características que esses saberes trazem de forma intrínseca ao trabalho docente.

Vale salientar que não apenas o autor canadense trabalha com os saberes necessários à prática educativa. Shulman (1987) também os descreve e os elenca em maior número: Os saberes disciplinar, pedagógico geral, curricular, da psicologia da infância, do

contexto institucional, os conhecimentos dos fins educativos e, por fim, conhecimentos que não façam parte do mundo escolar.

Há base significativa para concordar com as afirmações do autor. Ter a compreensão de conhecimentos alheios ao mundo escolar pode ajudar fortemente o professor em sua tarefa de relacionar-se com os alunos. Além disso, existe fator importante para o estudo

Em primeiro lugar, o saber é temporal. Essa discussão para o historiador, profissional que lida com as nuances históricas dos povos e sujeitos humanos em geral, é fundamental em suas reflexões sobre a prática em ambiente de trabalho e, também, sobre como se dá essa construção, ou seja, como cada profissional elabora e reelabora a maneira como vai trabalhar, em sala de aula ou quaisquer outros espaços.

O saber é temporal pois advém da história de vida de cada um dos professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente quando essa mesma trajetória envolve a observação e vivências obtidas no próprio espaço escolar.

Segundo, o saber é temporal, pois os primeiros anos da prática docente são fundamentais para conhecer como aquele profissional exerce sua profissão e elabora sua rotina de trabalho. Nesse sentido podemos entender que a falta de uma política para o acompanhamento para o professor iniciante pode trazer consequências desastrosa para a educação de maneira geral. Não há, no Brasil, programa voltado para o docente que está em início de carreira.

Por fim, esse saber é temporal por que é desenvolvido e elaborado a partir do tempo que o profissional está em atividade dentro da escola. Esse tempo demanda dimensões identitárias e de socialização profissional. (TARDIF, 2002, p. 262).

A seguir, concordamos com a ideia de que os saberes podem ser considerados plurais, heterogêneos e que partem de relações históricas muitas vezes conflituosas entre estudantes e suas famílias, educadores, escola e sociedade. Ele se origina e, ao mesmo tempo, pode revelar aspectos importantes da estrutura de poder que encontramos nos meios sociais.

Primeiro, o saber advém de vários lugares diferentes, possibilitando reflexões plurais e providas de relativa complexidade. No caso desta investigação, todos os entrevistados, por exemplo, tinham diferentes histórias de vida e fontes de saber. Contudo,

estavam envolvidos no mesmo projeto. Essa ideia do saber como pluralidade desconstrói a ideia de que a mesma formação dá, necessariamente, os mesmos tipos de subsídios para a construção de uma prática profissional.

Além disso, o saber ainda pode ser considerado heterogêneo no sentido de que práticas advindas de uma mesma formação não são iguais e nem sempre atingem os mesmos objetivos. No caso do Pibid, cada escola tem trabalhado de forma simultânea, mas a adaptação a cada espaço, que se traduz em diferentes práticas, fundamenta a afirmação acima.

Se o trabalho pode ser entendido como *práxis* social, como diria Marx, então o professor em sala de aula é elemento fundante na construção do saber de experiência. Esta categoria do saber é fundamental para entender o trabalho na escola, pois este é mutável por essência e suas modificações são importantes para o entendimento da dinâmica que compõe o ambiente escolar, seja ele no ensino básico ou universitário.

Antes da promulgação da Lei Fabril emendada de 1844, não eram raros certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever. Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse:

‘Por favor, o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Ah! algo’ (*summat*). E, como justificativa, acrescentou: ‘De todos os modos, estou à frente de meus alunos’. (MARX, 1996, p. 33-34).

Assim, o professor não pode ser considerado um profissional determinado pelas estruturas sociais legitimadas pelo poder e menos ainda simples reprodutor de conhecimento produzido em outras esferas que não a escola. Ele é, sim, profissional autônomo, dotado de saber próprio construído ao longo de sua formação como docente e como ser humano, também.

Já Gauthier, segundo Cecília Borges (2001, p. 62) está preocupado, também, com o *knowledge base* do professor. Ou seja, a discussão que Gauthier trás é reflexão de toda a construção que o profissional tem durante a sua vida.

Usamos os questionamentos de Tardif, ainda, para tecer ideias da aplicabilidade do saber docente na formação e trabalho do professor. Há claramente uma deficiência na elaboração de uma prática reflexiva, que vise, portanto, sempre se reinventar.

Essa mesma prática reflexiva é o que deveria fundamentar o trabalho docente em todos os níveis. Ora, se a própria universidade se furta deste debate, como o professor da educação básica, formado nas instituições de ensino superior poderia pensar sobre isso?

Ainda com Tardif (2002, p. 255), adentramos o conceito de epistemologia da prática. Segundo o autor:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A epistemologia da prática é considerada por nós o ponto central desta pesquisa. Ao realizar nossas entrevistas, focamos, prioritariamente, no papel que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto do plano de ações articuladas exerce na formação docente e nas atividades por eles realizadas em outros espaços que se constituam como escolares.

Além do conceito anterior, porém, privilegamos dois destes saberes que foram elencados acima. O de formação e o de experiência. O Pibid enquanto programa institucional constitui experiência fundamental na formação de recursos humanos qualificados para atuação na escola. Portanto, a conexão desses dois saberes dentro do programa é o que fundamentará, em boa parte, este estudo.

2.3 O professor de História e o seu saber: Como se constrói essa relação?

Nesse tópico pretendemos dar ênfase ao professor de história como elemento central de um estudo sobre o seu saber. Para tanto, fazemos uma revisão bibliográfica, baseado principalmente na obra de Monteiro (2007).

No estudo citado acima, a autora estabelece relação entre os saberes e o ensino de história. Ao entrevistar quatro professores do Colégio de Pedro II, a autora tenta compreender como os saberes produzidos socialmente por estes são mobilizados, ou seja, a relação entre “os saberes que sabem e os saberes que ensinam”.

Assim, a relação entre o saber ensinado e o constituído anteriormente é fundamental para a compreensão efetiva de como se estabelece o ensino de história nos espaços escolares. Portanto, o texto produzido por Ana Maria Monteiro é a referência a ser usada em trabalhos do gênero.

Para a autora:

A História é uma disciplina escolar que tem (ou deveria ter) profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento esotérico e enigmático para os alunos, fenômeno este que acreditamos estar de alguma forma relacionado com a ação dos professores. Além disso, a História é uma disciplina que, como outras, passou por mudanças de paradigmas ao longo do século XX, com profundas repercussões nos processos de pesquisa e elaboração científica. (MONTEIRO, 2007, p. 35).

Portanto o Pibid enquanto política institucional é elemento fundamental na transformação da prática, visto que um de seus objetivos, como veremos adiante, é fomentar, na prática, uma ação coletiva e transformadora da docência, estabelecendo critérios práticos e avaliativos diferenciados em relação ao ensino de história concebido de maneira tradicional.

Dessa maneira, há significativo valor nas ações empregadas pelos bolsistas e professores nas escolas atendidas pelo programa. Seria possível que as atividades realizadas tivessem impacto real em outros espaços após o fim da vigência da bolsa? Essa é, sem dúvida, uma das perguntas norteadoras que abrem espaço para o debate acerca do papel que o programa vem exercendo na formação docente.

Mas eu passei mais ou menos 06 meses no automático. Dando uma aulinha aqui, outra ali, fazendo uma prova..mas aí veio o Pibid e eu comecei a fazer as atividades no programa, aí eu “pô, o que eu tava fazendo no [colégio] Avançar? Fazendo atividades legais aqui, monte de coisas legais que eu posso fazer, carga teórica de leitura que eu tenho de toda a graduação, e eu não to levando isso pros meus alunos? Então eu sou um professor no Pibid e outro na escola que eu dou aula?” Aí comecei a refletir sobre isso, meio que uma crise existencial que eu tive nesse tempo, e eu comecei a levar atividades do Pibid na escola. Inclusive nesse semestre [2013.2] fiz uma atividade que me surpreendi bastante. Eu pedi para os alunos levarem alguns equipamentos, tipo uma câmera digital antiga e uma nova, um celular antigo e um novo e que eles explicassem. E a perspectiva que eles levaram pra sala de aula, a maneira que eles explanaram, me surpreendeu muito por ser uma turma de supletivo à noite, onde as pessoas passam o dia trabalhando e ainda procuram tempo pra fazer uma atividade dessa. Então não me surpreendi nem tanto com o que estava escrito, mas pelo fato deles terem se esforçado e feito a atividade, por que eu não esperava a maioria dos alunos fizessem a atividade. (Bolsista 01).

Há, portanto, na fala acima, um emprego claro do papel que o Pibid exerce em atividades em escolas nas quais estes mesmos bolsistas atuam concomitantemente às oficinas realizadas no programa. Não apenas o emprego de materiais didáticos, mas a ideia que a história é disciplina formadora, cidadã.

Professores de história estão, em geral, ligados a uma forte militância política. Isso se deve, é claro, ao fato de a disciplina ser, por excelência, formadora de uma teórica massa crítica e cidadã.

O saber no ensino de história é, dessa maneira, intrinsecamente ligado às práticas quotidianas desenvolvidas no interior da escola. Esse saber é desenvolvido na formação de caráter formal, ou seja, dentro de universidades, cursos, seminários, entre outros; ou nos chamados espaços informais, leituras, conversas, trabalho na escola, etc.

Assim, é preciso destacar que o saber como competência do ensino de história é recente e tem foco nos estados tradicionais: Rio de Janeiro, São Paulo e Minas.

Portanto, ressalta-se aqui a importância de estudos como esse em locais com menor tradição em produção científica na área, como é o caso do Nordeste. Há significativo interesse em estudar formação de professores de história na região, haja visto que, além de escassos, os estados nordestinos apresentam características locais diferentes das do sudeste e sul.

Pode-se falar, por exemplo, em termos curriculares. Ao pesquisarem-se as matrizes curriculares, é possível encontrar disciplinas aplicadas à história local, como

“História do Ceará”, ou “História da Bahia”. Nas propostas de Universidades mais ao sul, chama-se simplesmente de História do Brasil.

Ou seja, há um regionalismo claro e lógico nessa relação. O que possibilita entender um pouco as diferenças nas constituições identitárias profissionais dos historiadores. Qual o papel da Universidade nesse sentido? Quais são as nuances imbricadas em cada local?

Nesse sentido, portanto, há uma necessidade clara de desvendo da relação entre a formação do professor de história e a prática na escola. O saber é elemento fundamental nessa batalha, uma vez que constitui elemento teórico importante para essa compreensão.

3 ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ÁREA EM EXPANSÃO.

Neste capítulo trazemos uma discussão mostrando um breve panorama do ensino de história no Brasil, além de relaciona-lo à temática dos saberes docentes, permitindo, assim, um diálogo entre o que está sendo produzido academicamente no país e o impacto sobre o professor.

3.1 Formação do professor de História no Brasil: História e periodização.

Realizamos a seguir uma reflexão histórica em dois momentos fundamentais: Primeiro trazendo um panorama geral da construção da disciplina história no Brasil a partir do diálogo com teóricos que vêm desde a escola Rankeana até a atualidade com a influência das histórias social e cultural a partir dos anos 1960; a seguir trazemos um quadro da formação docente em história no Ceará e na UFC e o papel que as diretrizes curriculares, elaboradas nos anos 2000 pelo MEC, tiveram nesse contexto. Ressaltamos que essas reflexões serão apresentadas com a indicação de leitura complementar para quem deseje maior aprofundamento a respeito do tema.

3.1.1 *Teoria da história: elemento para a criação e formatação dos primeiros anos da história como disciplina universitária no Brasil.*

A denominação e estruturação dos conhecimentos que hoje chamamos História nem sempre foram os mesmos que se conhecem atualmente nos currículos de todos os níveis de ensino. Fonseca (2006) atenta para o fato de que o próprio debate em torno da produção historiográfica contribuiu para a mudança das concepções de História.

Em se tratando da História como disciplina, segundo Gentil (2009, p. 67):

Foi somente a partir do século XVIII que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Isso ocorreu porque o predomínio de uma História apoiada na religião e marcada por concepções providencialistas predominou do Medievo ao século XVII; o curso da história humana definia-se unicamente pela

intervenção da Providência Divina. O surgimento do Estado-Nação desviou pouco a pouco os até então objetivos existentes para o pragmatismo da política, transformando-se assim num princípio de legitimidade de poder.

No Brasil, A História passou a integrar os currículos de História principalmente após a criação do Colégio de Dom Pedro II, em 1837 (GASPARELLO, 2002) e, também, a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no mesmo ano.

Assim, podemos entender que havia um projeto político em curso, que visava a construção de uma identidade nacional a partir do estudo dos grandes feitos do passado brasileiro. Essa identidade deveria legitimar o poder vigente e consolidar o imaginário sobre o estado-nação brasileiros.

A esse respeito, tratando da construção da identidade nacional germânica em seu livro clássico “Os Alemães”, edição de 1997, Norbert Elias mencionava o confronto entre as ideias humanistas e a novidade da construção de um projeto de nação:

Em relação com a auto-imagem nacional essa redução significou algo diferente. Indicou a subordinação de valores morais ou humanistas aos nacionais. Ainda não foi empreendida uma investigação sistemática dos processos de mudança social no decorrer dos quais uma imagem ideal da própria nação a que se pertence guindou-se muito alto, senão ao mais alto lugar do “nós-ideal” e no sistema de valores das mais importantes sessões das classes médias, e de um modo gradual, e talvez mais exitante, também das classes trabalhadoras. [...] O desenvolvimento alemão servia muito bem a esse propósito (ELIAS, 1997, p. 131).

Concordando com Elias, podemos dizer que na Europa do século XIX o movimento era parecido. As potências haviam percebido que a história poderia facilmente ser promotora de uma unidade nacional, facilitando, assim, objetivos educacionais e políticos. A história como ciência foi trabalhada, em primeiro lugar, pelo historiador alemão Leopold von Ranke. O historiador Peter Burke retrata esse momento,

Ranke não rejeitava a história social por completo; no entanto, em geral, seus livros concentravam-se no estado. Em sua época e na de seus seguidores, que eram mais extremistas que o mentor – como os seguidores muitas vezes o são – a história política recuperou a antiga posição de predominância. (BURKE, 2002, p. 17).

Há, portanto, uma clara intenção de escrita de uma história nacional, calcada no relato dos grandes heróis que serviram a pátria e deveriam ser exemplo para as populações. O nacionalismo, muito em uso à época e que viria a ser uma das grandes questões do século XX, foi a base para alguns historiadores em fins do XIX. Peter Burke ainda relata que foi nesse

período onde a história começou a ter cunho mais profissional, com os historiadores passando a ter papel mais efetivo na busca por arquivos e fontes chamadas “oficiais”.

Já nos primeiros anos da República brasileira, a história deveria trabalhar o ideário de cidadania e patriotismo (GENTIL, 2009). Baseados nos modelos europeus (em especial franceses) são construídos os novos currículos de história no Brasil. A História da civilização europeia é colocada como modelo para o estudo da História do Brasil. Aparece assim no currículo escolar a disciplina denominada História-Pátria.

Na década de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (atual Ministério da Educação), o estado passa a exercer mais fortemente seu poder sobre a Educação e a História do Brasil é priorizada (COSTA, 2007).

No campo da historiografia surgem os primeiros indícios de uma mudança efetiva na maneira como a história era feita. Na França do pré II guerra mundial, dois professores da Université de Strasbourg na França, Marc Bloch e Lucien Febvre, fundaram a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*.

A revista *Annales d'Histoire Économique et sociale* fez críticas implacáveis a historiadores tradicionais. A exemplo de Lamprecht, Turner e Robinson, Febvre e Bloch opunham-se ao predomínio da história política. Ambicionavam substituí-la por algo a que se referiam como uma “história mais ampla e mais humana”, que abrangeria todas as atividades humanas e estaria menos preocupada com a narrativa de eventos do que com a análise das “estruturas”, termo que desde então se tornou o preferido dos historiadores franceses da chamada “escola dos Annales”.

Logo após esse período, durante a II Guerra Mundial, é promulgada, no Brasil, a Reforma Capanema que enfatiza, dentre outros aspectos, o ensino patriótico e de forma aparentemente subliminar o culto à personalidade de Getúlio Vargas. A História ganha um aumento de carga horária durante esse período.

Em sequência, o Brasil entra no período da república nova e, depois, no regime de Ditadura Militar. O estudo da História é substituído pelos chamados Estudos Sociais. Os Estudos Sociais tiveram combate intenso pelas associações nacionais de história (Anpuh) e Geografia (AGB), criadas no meandro dos anos 1960.

Isso é explicado pelo fato de a Ditadura Militar tentar desvalorizar as humanidades, colocando-as em segundo plano e priorizando o produtivismo. Além dos Estudos Sociais, são implantados, através da lei 5.692/71, os ensinamentos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Os conteúdos de História, segundo a mesma lei, seriam ensinados apenas no chamado segundo grau (hoje ensino médio). Não houve, no entanto, mudança quanto à metodologia do ensino, continuando atrelado às concepções tradicionais.

É nesse momento específico que se criam vários cursos de formação de professores de História no Brasil, sobre o qual falaremos mais adiante. As novas teorias de como escrever a história estavam chegando ao país e, conseqüentemente, a disciplina acaba por absorver diversas transformações.

Já nos últimos anos, duas tendências historiográficas vêm se consolidando no Brasil: História Cultural e História Social. Esse movimento vem se configurando com bem mais força desde meados da década de 1960. No entanto, Peter Burke (2004, p. 15), afirma que:

A História Cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome (*Kulturgeschichte*) há mais de 200 anos. Antes disso, havia histórias separadas da filosofia, pintura, literatura, química, linguagem e assim por diante. A partir de 1780, encontramos histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações.

Assim, com a eclosão de novos objetos e abordagens na historiografia contemporânea, o ensino de história vem se constituindo como problemática para os historiadores já há algum tempo. Porém, apenas em fins da década de 80 e início dos anos 90 essa preocupação materializou-se em produções direcionadas ao grande público.

A década de 1980, com a redemocratização, despertou a visão para o ensino de História, sob influência da revisão da historiografia que se processava frente aos novos referenciais teóricos e temáticos da ciência da História divulgados de modo essencial por historiadores franceses, como Jacques Le Goff. (TIMBÓ, 2004, p. 24).

Portanto é possível dizer que, como campo de estudo efetivo e consolidado, a área pode ser considerada nova. A falta de discussões sobre a temática ainda é latente nos cursos de formação, problema sério se pensarmos que a grande maioria dos cursos de história são licenciaturas. Esse aumento condiz com certas mudanças na educação global como um todo.

Assim, para Fonseca e Couto (2008, p. 105) o panorama das políticas educacionais no mundo a partir de fins da década de 1970 até o início da década de 1980 pode ser descrito como:

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para todos, financiada pelo Banco Mundial, pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Os países participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças e adultos. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 105).

Para alguns autores, como Ribeiro (2010), a conferência de Jomtien foi momento forte de implantação das políticas neoliberais do consenso de Washington de 1987 e que deveriam ser implementadas pelos países periféricos tendo como objetivos no campo da educação as necessidades básicas de aprendizagem, NEBAS: Ler, escrever, contar e resolver problemas, como objetivos fundamentais da escolarização infantil.

Durante as décadas de 1980 e 1990, os currículos dos cursos de graduação foram duramente criticados, principalmente por sua rigidez, o que impossibilitava uma flexibilidade na construção da prática docente. (COELHO, 1999). Ficou evidente para o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) a necessidade de renovação curricular e mudança da cultura escolar.

Após essa reflexão, pretendemos trazer um pouco sobre como os cursos de história se firmaram no Brasil.

Primeiramente, é preciso entender que hoje o Brasil possui um número bastante considerável de cursos de história. Realizamos pesquisa no site e-mec, que fornece dados quantitativos precisos sobre o ensino universitário no país com relação à oferta de cursos. Segundo o site, que é ligado ao Ministério da Educação, o Brasil possui cerca de 679 cursos de história. Destes, 580 são licenciaturas e 99 são bacharelados.¹

Com base nesses dados, é possível afirmar com bastante segurança que a formação de bacharéis está em um declive bastante acentuado, enquanto que o licenciado encontra locais privilegiados para a sua formação. Porém, embora isso seja verdade, a cultura de pesquisa e a chamada “bacharelesca” ainda é muito presente, mesmo nas licenciaturas, o que consideramos bastante positivo. Entretanto observamos a redução no número de bacharéis concluintes com a manutenção dos estudantes que buscam a licenciatura. Esses dados podem ser confirmados a partir de pesquisa própria a respeito.

¹ Os dados referentes ao site e-mec por nós pesquisados se referem a todos os cursos de história ativos no país, sejam eles presenciais ou na modalidade a distância.

A proliferação dos cursos de licenciatura se deve principalmente a dois motivos: primeiro, não há regulamentação da profissão de historiador². É possível dizer, também, que a profissão docente tem grande poder de absorção de profissionais, principalmente no interior do Brasil, onde ainda se encontram muitos professores leigos, sem formação adequada que sequer cursaram ou concluíram o ensino superior.

Marieta de Moraes Ferreira (2013), trás uma discussão importante sobre a constituição da história como disciplina universitária no Rio de Janeiro dos anos 30. A autora trás estudo primoroso sobre a criação do curso de história da UDF (Universidade do Distrito Federal) e propõe algumas discussões sobre o currículo e formação dos primeiros historiadores brasileiros.

Embora utilizemos o estudo da historiadora de forma mais contundente, cabe salientar que o primeiro curso de História do Brasil foi o da Universidade de São Paulo (USP), criado no ano de 1934. É interessante lembrar também que a recém criada universidade trouxe nomes de peso para constituição do seu corpo docente. Entre eles estava o jovem professor Fernand Braudel, que se tornaria ícone da escola dos Analles.

A primeira universidade criada no país no período pós-1930 foi a Universidade de São Paulo (USP). Agindo de maneira independente, em 25 de janeiro de 1934 o governo paulista, chefiado pelo então interventor Armando de Sales Oliveira, criou a USP mediante a incorporação de algumas escolas superiores já existentes, de diversos institutos técnico-científicos mantidos pela administração estadual e ainda da recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Enfraquecidos pelo movimento que levava Vargas ao poder em 1930 e derrotados em 1932, os paulistas desejavam recuperar sua posição política hegemônica no quadro nacional. Uma formação intelectual apurada e que privilegiasse as Ciências Sociais despontava como elemento fundamental para a constituição de uma nova elite política capaz de alcançar tal objetivo. (FERREIRA, 2013, p. 21).

Assim, é possível dizer que a universidade, nesse sentido, tinha conotação político-econômica bastante acentuada. O Brasil passava por período conturbado após a revolução de 30 e a tentativa de tomada do poder dos paulistas com a revolução constitucionalista de 32.

No Rio de Janeiro, a UDF cria seu curso de história no ano de 1935, ou seja, logo em seguida à USP. A necessidade de um curso de história no Rio de Janeiro era vital pois:

² A lei de regulamentação da profissão de historiador encontra-se atualmente em tramitação no congresso nacional. Por enquanto não há ainda uma lei que defina com clareza os espaços em que os graduados em história podem exercer a sua profissão.

A carência de espaços institucionais que promovessem a formação do professor secundário no Brasil tornou-se um desafio para Anísio Teixeira, cujo projeto educacional priorizava a formação do magistério. A seu ver, a docência do ensino secundário não poderia continuar a ser “um biscate com que membros de outras profissões integram seu orçamento” ou “uma solução encontrada por pessoas que fracassaram em outras profissões”. (LOPES, 2011, p. 114).

Pelo relato da autora, o curso priorizava disciplinas de fundamentação teórico-metodológica em detrimento ao que chamamos na história de ‘conteúdo’, ou seja, a “história propriamente dita”, na linguagem corrente do senso comum.

Havia, portanto, base no modelo “3+1”, ou seja, 3 anos de formação específica (bacharelado) e mais um ano de formação pedagógica ou licenciatura. (NASCIMENTO, 2013, p. 269).

Porém, há de se ressaltar o caráter específico de cada um. Enquanto a USP fomentava a formação de uma elite intelectual que atendesse os anseios de uma classe abastada economicamente e que visava a retomada da centralidade no cenário nacional, o Rio de Janeiro criava cursos em um modelo mais voltado (embora não totalmente) para a formação docente.

Apesar da existência de uma base comum entre USP e UDF, ambas constituídas como expressões do ideário contido no Manifesto dos Pioneiros e voltadas tanto para a pesquisa científica como para formação de professores, a UDF, por incorporar a concepção educacional de Anísio Teixeira, demonstrava maior preocupação com o preparo para o magistério, enquanto que a USP resultava de um projeto articulado aos interesses da oligarquia paulista, menos afeita à formação profissional e mais voltada para a pesquisa desinteressada (LOPES, 2011, p. 115)

Na visão de Anísio Teixeira, o professor deveria dominar o conceito ou “arte” de ensinar e, ao mesmo tempo, possuir base científica sólida e que permitisse a articulação, com sucesso, de ensino e pesquisa.

Por conseguinte, no ano de 1937, o conteúdo passa a ter mais espaço na proposta curricular da UDF. Porém, no ano de 1939, após agitação forte em oposição a uma proposta, segundo setores conservadores e a Igreja Católica, tida como socialista da educação. O secretário municipal de educação, Anísio Teixeira, era considerado o paradigma desse sistema. Não era de interesse do Governo Federal manter duas universidades públicas, pois o ministro da Educação, Gustavo Capanema, havia criado a Universidade do Brasil (atual UFRJ).

Com o fechamento da UDF, a FNFi (Faculdade Nacional de Filosofia), unidade da Universidade do Brasil, toma da primeira o papel na formação de professores de história.

Esta tem por objetivo principal a criação de quadro também para o ensino secundário, embora com outra visão política, visando suprir uma demanda latente no Rio de Janeiro da época. Demanda essa, aliás, que ainda é presente, como dito anteriormente, no interior do Brasil do século XX.

O perfil dos professores da FNFi indica as mudanças que tiveram lugar nas concepções que orientavam o recém-criado curso de História e Geografia. Com a junção das duas áreas, a Geografia ganhou maior importância. Além disso, as cadeiras de Ciências Sociais, como a Antropologia, passaram a ter outra dimensão. A cátedra de História do Brasil foi entregue a Hélio Vianna, plenamente afinado com as diretrizes da política educacional do Estado Novo.

Já nos anos 1950 os cursos de história ganham nova configuração através de lei assinada pelo presidente Café Filho, junto ao ministro Cândido Mota Filho. A lei diz, basicamente, que os cursos de Geografia e de História ministrados nas Faculdades de Filosofia do país seriam, a partir daquela data, desmembrados e tornar-se-iam independentes entre si. (BRASIL, 1955).

No início dos anos 1960, os cursos de história começam a passar por certa modificação. No entanto, Maria Yedda Linhares nos trás detalhes de como não havia articulação entre o pedagógico e o conteúdo histórico na formação desses profissionais. Segundo a autora:

Durante três anos, recebe o aluno doses mais ou menos maciças de conteúdo, isto é, História Geral, História do Brasil e da América; no sistema de cátedras vigente, tais Cadeiras se ignoram quando não se hostilizam... O aluno, mal preparado e mais das vezes confuso, ingressa, então, na quarta série para lhe serem ministradas as disciplinas pedagógicas, também, distribuídas pelo sistema de cátedras. Tais disciplinas, sem articulação com as matérias de conteúdo resultam inúteis no caráter formativo e incorrem no erro, observado no caso específico da Didática, de transmitir conceitos e fórmulas desvinculados da realidade social. (LINHARES, 1961, p. 170).

Após esse período, nos anos 1970, o Brasil entra em um regime político diferenciado e, por conseguinte, as licenciaturas também passam por uma mudança radical. Nascimento (2013, p. 281), afirma que:

As licenciaturas curtas ou de 1º Ciclo seriam: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de *História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil*; e a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática. (op. Cit., p. 281, grifo nosso).

Assim, a história ficou subordinada aos chamados “Estudos Sociais”, sendo essa a base de luta da Anpuh durante muitos anos.

Nesses mesmos anos 1970, com a criação da pós-graduação em história, é que as universidades tomam para si a tarefa de formar historiadores profissionais da pesquisa, capazes de problematizar e constituir campos de estudos sólidos.

3.1.2 *Formação do professor de história no Ceará e o papel das diretrizes curriculares nacionais.*

Após os anos 1970, é possível afirmar que o Brasil conheceu uma expansão forte dos cursos de história, principalmente em estados antes considerados como periféricos, ou seja, os do norte e nordeste do país. No Ceará, por exemplo, temos hoje 7 (sete) cursos de história presenciais: Os da Universidade Federal do Ceará (licenciatura e bacharelado), Universidade Estadual do Ceará, Universidade Regional do Cariri, Instituto Superior de Teologia Aplicada, Universidade do Vale do Acaraú, Universidade Federal do Cariri (bacharelado), Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira. Todos esses presenciais.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História da UFC nos dá algumas pistas sobre o crescimento da formação docente em história no estado. O documento historiciza o próprio curso:

O Curso de História da UFC – modalidade Licenciatura, foi implantado em 1972. Em 1985 foi realizada a sua primeira atualização curricular e, por essa ocasião, iniciou-se a discussão sobre a criação do Bacharelado, na medida em que a necessidade de incorporar a pesquisa na formação do alunado impunha-se como reivindicação da comunidade acadêmica local e atendia à orientação dada pelo MEC / SESu, no sentido de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa. Em 1988, foi implantado o Bacharelado no Curso de História, significando um primeiro ajuste de caráter estrutural na proposta curricular do curso. (UFC, 2005).

Através da leitura desse trecho contido no PPP do curso de História da UFC, podemos observar que o curso teve funcionamento a partir de 1972. Apesar disso, a lei que regulamenta a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Ceará é de 1961 (BRASIL, 1961). Apenas 11 anos depois é que o curso de História da UFC começa a funcionar regularmente.

Primeiramente, o curso de História foi oferecido pelo departamento de Ciências Sociais e Filosofia da UFC. Em 1993, ao reunir as condições necessárias para se “departamentalizar” – número mínimo de 12 professores e oferta de pelo menos um curso de especialização, - o curso de História reivindicou e teve seu pedido atendido pela resolução 02/94 do Conselho Universitário (CONSUNI).

Um pouco antes de sua departamentalização, o curso de História passa por uma reformulação curricular no ano de 1985, cria, em 1988, o curso de bacharelado, até hoje o

único no estado, segundo dados do MEC. No mesmo ano é criado o PET, Programa Especial de Treinamento (hoje Programa de Educação Tutorial).

Assim, podemos entender que o curso de História progredia até o ponto em que conseguiu sua independência. No mesmo ano em que o curso de História ganhou departamento próprio, o NUDOC (Núcleo de Documentação Cultural), que desde 1983 era um equipamento do departamento de Ciências Sociais e Filosofia, passou a integrar o recém-criado departamento de História da UFC.

Em 1999, o departamento de História da UFC cria o Programa de Pós-Graduação em História. O programa tem, como área de concentração, a História Social. Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou a criação do doutorado em História da UFC.

Em 2001 o curso de História da UFC passa por uma reformulação curricular. É interessante perceber que é nesse momento que as DCN de História estão sendo discutidas e aprovadas em Brasília, como discutido no capítulo anterior.

O PPP do curso de História da UFC também versa sobre esse momento:

Com a introdução das 300 horas de prática de ensino, conforme documento da LDB/1996, o Curso de História fez nova reformulação no currículo em 2001. Naquele momento, e a partir de um processo rigoroso de discussão e de avaliação de algumas atividades práticas que vinham se desenvolvendo no interior de algumas disciplinas, tínhamos um repertório significativo de procedimentos didáticos que foram considerados quando da elaboração do projeto pedagógico e da proposição de disciplinas para compor estudos da prática de ensino. (UFC, 2005).

A partir da promulgação das DCN, como dito anteriormente, todos os cursos superiores de História do Brasil teriam de se reorganizar para atender às novas exigências legais.

Portanto, a partir do ano de 2002 não apenas o curso de História, mas todas as licenciaturas passam por um início de reformulação curricular. O novo PPP seria aprovado no ano de 2005 e sua primeira turma teve início em 2006.

Atendendo às novas demandas legais promulgadas pelo MEC em 2001, o curso de História da UFC, juntamente com todos os cursos de licenciatura da Universidade, começam uma discussão para que as estruturas curriculares possam atender as exigências propostas.

Passos (2007, p. 111) dispõe sobre como essa discussão foi estruturada:

Depois da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em 2002, os cursos de licenciatura da UFC começaram a se articular a fim de conhecer o seu conteúdo. A Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, na gestão anterior, promoveu reuniões e seminários para esclarecimentos sobre o teor daquele documento legal. A maioria dos cursos de licenciatura já tinha iniciado de alguma forma debates sobre a revisão em suas estruturas curriculares, movida por diagnósticos que apontavam seus problemas e limitações.

O prazo para elaboração dos PPP das licenciaturas era de dois anos, ou seja, deveriam entrar em vigor em 2005. Uma nova resolução, porém, prorrogou para o dia 15/10/2005, o que significaria que os novos currículos deveriam iniciar-se no ano de 2006 (PASSOS, 2007), e foi justamente isso que aconteceu.

Assim, as atividades de construção dos novos PPP dos cursos de licenciatura da UFC se deram através de um novo grupo que passou a ser chamado Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL). O GTL era composto por coordenadores dos cursos de licenciatura, professores de Prática de Ensino, representantes da Pró-Reitoria de Graduação e demais professores interessados.

Os PPP para formação de professores deveriam contemplar uma diversidade de saberes necessários à construção curricular. Tardif (2002) diz que os saberes fundamentais para exercício da docência são quatro: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para o mesmo autor, o professor é um sujeito que deve ter conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina sem esquecer dos saberes necessários à prática docente.

O PPP do curso de História, em sua apresentação, contempla os saberes apresentados por Tardif. O documento dispõe:

A expectativa dos alunos que ingressam no curso sugere indícios de uma identificação sensível entre as carreiras de historiador e de professor de História. Entretanto, o exercício da docência exige redobrada atenção às suas particularidades e nuances. Buscase uma formação que evite o movimento pendular para os extremos do “pedagogismo” ou do “conteudismo”, com uma organização curricular fechada e pouco flexível. Espera-se, hodiernamente, que o docente, além do domínio dos saberes específicos de sua área, habilite-se à compreensão crítica das realidades do ensino e da educação. As competências do professor não se esgotariam, portanto, na assimilação e desenvolvimento técnico ou no acúmulo de conhecimentos específicos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Em 2006 entrava em vigor o novo currículo do curso de História da UFC. A matriz curricular da licenciatura contava com quatro grandes unidades curriculares: História do Brasil, História Geral, Teoria e Metodologia da História e Prática de Ensino de História. No bacharelado, as áreas eram as mesmas, excetuando-se a Prática de Ensino.

O currículo está organizado, em termos de carga horária, da seguinte maneira: Total de 2800 (duas mil e oitocentas) horas distribuídas em 8 (oito) semestres, sendo 1800 (mil e oitocentas) horas de conteúdo científico cultural, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas de atividades complementares.

Nos anos 2000, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, todos os cursos superiores de História do Brasil teriam de se reorganizar para atender às novas exigências legais, em detrimento às organizações curriculares constituídas anteriormente.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares deveriam possibilitar que as próprias instituições reformulassem seus currículos, permitindo, assim, que os cursos de formação possuíssem autonomia curricular.

Assim, a década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a reforma para a educação superior foi central. As mudanças educacionais operadas durante os anos de 1990, no governo de FHC, que atendia a interesses do Fundo Monetário Internacional. (EVANGELISTA; TRICHES, 2006).

A elaboração das Diretrizes mostra como o estado brasileiro estava preocupado em preparar profissionais para as demandas de um mundo globalizado. No entanto, o modelo de formação de professores adotado pelo Brasil passou a se preocupar, em primeiro plano, com o diploma, movimento denominado por seus críticos como mera política de certificação e, em segundo plano, com o ensino, esse parecia estar concentrado unicamente em métodos e técnicas pedagógicas (TAVARES; SENA, 2004).

Seguindo a política de formação docente advinda do governo federal, de junho a novembro de 1998 a Comissão de Especialistas de História designada pelo MEC, juntamente

com a direção da Anpuh (Associação Nacional de História), elaborou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de história (DCN). Em abril de 2001, o texto foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação. (FONSECA; COUTO, 2008).

Primeiramente, as DCN de História situam historicamente a situação da graduação na área no país. Brasil (2001) explica que as DCN de História vieram para substituir os currículos mínimos, tão presentes nas décadas de 1970 e 1980. Depois, explicam de que maneira e baseado em que princípios. A seguir, apresentam proposta de como devem ser construídos os currículos de história no Brasil. Por fim, o texto das DCN divide as diretrizes (ou seja, a maneira como os cursos de história devem ser organizados) em seis itens: perfil dos formandos, competências e habilidades, estruturação dos cursos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. (GABRIEL NETO, 2014).

De acordo com o documento:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc). (BRASIL, 2001).

O texto contempla o exercício profissional do historiador, que deve estar preparado para os desafios que o mundo globalizado lhe impõe. Trabalhar com novas tecnologias, estar preparado para o exercício do magistério em todos os graus, pesquisa e atuação em instituições diversas.

Para Fonseca (2009), no entanto, os historiadores, de maneira geral, se preocupam com uma sólida formação para a pesquisa em detrimento de uma formação voltada para o exercício da profissão docente. Segundo a autora, o documento silencia quanto à formação do professor de história, não aparentemente não se preocupando com o ensino de história no Brasil.

Porém, o documento deixa bastante claro em várias passagens quais devem ser os parâmetros de formação para o licenciado.

B) Específicas para licenciatura

- a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2001).

Assim, podemos afirmar que o documento não apenas demonstra preocupação com a formação do professor de história, mas também explicita de que maneira os cursos de graduação devem preparar o historiador para a função docente. O documento deixa claro quais são os saberes necessários à formação do professor. No entanto, as colocações são vagas, permitindo uma variada gama de interpretações.

Em outra passagem, quando da descrição dos conteúdos curriculares dos cursos de graduação em história, o documento relata: “No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001).

No entanto, é correto afirmar que existe uma separação clara entre a formação para a pesquisa e a docência nas DCN. Licenciatura e bacharelado estão separados na questão de competências, habilidades e conteúdos curriculares. As DCN mostram que a formação para a pesquisa é, aparentemente, mais importante que a formação para o exercício da docência.

Embora o documento explicita preocupação com a formação de professores de história, os saberes pedagógicos aparentemente são postos em segundo plano. Os saberes “básicos” vem antes dos saberes necessários à docência, mostrando que, em primeiro lugar, o historiador é um profissional pesquisador. Os saberes pedagógicos, segundo Fonseca (2003) não se articulam com os saberes básicos para a formação do historiador, tampouco constituem-se apenas em elementos de instrumentação do trabalho.

Sobre o estágio relativo à prática de ensino, as DCN versam da seguinte maneira:

5. Estágios e Atividades Complementares

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos”. (BRASIL, 2001, p. 09).

Observa-se que, através da leitura da orientação de como os cursos de história devem proceder quanto aos estágios, é possível perceber que o documento exclui as faculdades de educação do processo formativo do professor de história.

Para Caimi (2006), a dualidade de concepções presente nos documentos legais reflete a diversidade de pontos de vista entre os profissionais da História e os das Faculdades de Educação dentro das universidades.

Além disso, historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos”. (CAIMI, 2006, p. 21).

Além disso, o documento não esclarece como deve ser distribuída a carga horária do estágio e, mais uma vez, separa os conteúdos pedagógicos dos conteúdos específicos da disciplina de história.

Quanto à formação de professores e prática de ensino, o texto, embora a redação seja vaga, deixa claro como os cursos de graduação em história devem proceder nesse sentido. O estágio supervisionado tem papel fundamental nesse sentido. Isso é possível de ser notado quando o documento tem, em uma de suas diretrizes principais, o trato que o estágio deve ter na formação do historiador.

Podemos concluir, portanto, que as DCN englobam toda a formação do historiador, porém de forma bastante aberta, permitindo a construção de currículos diferentes entre si, possibilitando às universidades o atendimento de sua realidade local, sem, necessariamente, fugir de um contexto educacional mais amplo.

Assim, a partir das mudanças supracitadas no universo de formação para profissionais na área de história, houve certa mudança no trato com áreas que tradicionalmente eram renegadas ou ficavam em segundo plano nas pesquisas históricas. Uma delas é o ensino de história.

Hoje, a produção historiográfica acerca do ensino de história tem locais privilegiados de socialização das investigações: O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. De acordo com Mesquita “nasce o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, na Faculdade de Educação da USP, em 30/06 de 1988, colocando o Ensino de História no lugar de fronteira, configurado no interstício da História ciência e da História

enquanto disciplina escolar” e, ainda de acordo com a autora, há um segundo lócus, o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História:

A busca desse espaço de debate e diálogo sobre problemas de pesquisa de Ensino de História partiu da iniciativa de pesquisadores desta área de conhecimento, tendo como nomes Selva Guimarães Fonseca, Silma do Carmo Nunes e Mara Rúbia Alves Marques para a concretização do “I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História”, em setembro de 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cidade de Uberlândia, localizada na Região do Triângulo Mineiro. (MESQUITA, 2008, p. 177).

Para além das considerações acima, consideramos de suma importância a criação do GT de Ensino de História da ANPUH, Associação Nacional de História, em âmbito nacional, permitindo aos seus participantes a troca de experiências e facilitando a filiação de pesquisadores de instituições e níveis diversos.

Assim, o ensino de história encontra-se hoje em uma posição privilegiada. Os fóruns acadêmicos nacionais não apenas constituem oportunidade de socialização do conhecimento científico e de pesquisas, mas também é um dos lugares onde se produz o saber necessário para a formação continuada de professores, sejam eles universitários ou da educação básica.

Porém, cabe ressaltar que o espaço sobre as discussões sobre o ensino de história durante muito tempo foi restrito quase que exclusivamente aos programas de pós-graduação em Educação. Destacamos aqui alguns grupos já consolidados como produtores, em nível nacional e internacional.

Em primeiro lugar, o grupo “Memória”, pertencente à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O grupo, ativo no programa de pós-graduação em Educação, é um dos mais tradicionais centros de pesquisa sobre o ensino de história no Brasil. Este conta atualmente com quatro professoras orientando teses e dissertações na área.

O grupo desenvolve pesquisas em história, memória e educação, atentando para os debates nacionais e internacionais dos pesquisadores em educação e à formação inicial e continuada dos professores, que atuam em diferentes níveis de ensino. Os principais temas de pesquisa são ensino de história; história da educação; memória e história das instituições. Linhas de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação, História da Educação, Formação de Professores. (UNICAMP, 2014).

Citamos ainda outros centros de produção bem sucedidos e tradicionais. Entre eles, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que realizou o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História no ano de 2009 e que iniciou essas discussões com o

Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História em 1993. É possível afirmar, assim, que esta Universidade se encontra entre os centros de produção mais antigos do Brasil.

Além destes o Rio de Janeiro concentra em maior parte os pesquisadores e produções sobre o ensino de história. Há grupos de pesquisa consolidados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os grupos se intitulam: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, na UFRJ; Oficinas de História, na UERJ. Ressaltamos aqui a publicação da revista sob o sugestivo título o Ensino de História, marco desses estudos sediada, também, na UERJ.

Por fim, destacamos ainda o grupo Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, situado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este grupo trás ao Brasil uma discussão sobre o ensino de história focando principalmente em questões relacionadas à aprendizagem dos conteúdos históricos e à consciência histórica.³

É possível notar, portanto, que há confluência na construção do saber produzido sobre a educação em história. Compreendemos aqui que todos os grupos citados apontam para aproximadamente os mesmos objetos, respeitando, claro, especificidades dos locais de investigação e tendo uma ligeira mudança em termos de métodos para pesquisa.

Porém, hoje, há uma leve mudança nesse cenário. Após muitos anos de negação em relação ao ensino de história, os programas de pós-graduação em história estão, finalmente, se abrindo para a temática. Cabe ressaltar que a pós-graduação em História em nível *stricto sensu* iniciou-se no ano de 1971 com a criação do programa de pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo, sendo, até hoje, uma das grandes referências da área.

Falamos a seguir dos programas que já possuem linhas de pesquisa na área, demonstrando um crescimento no interesse sobre o assunto. Após pesquisa no site da CAPES, encontramos dois programas com linhas relativas ao ensino de história.

O Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba foi criado em 2005. Tem duas linhas de pesquisa e, entre estas, está inserida a linha ensino de história e saberes escolares. O que demonstra, em primeiro lugar, uma descentralização em

³ Não é objetivo deste trabalho debater sobre questões relacionadas à educação histórica ou consciência histórica. Portanto, optamos por não iniciar a discussão sobre estes dois conceitos.

relação ao sudeste, tradicionalmente o local onde estavam concentradas as pesquisas sobre o tema. Conta com curso de mestrado acadêmico, sem doutorado.

Em segundo há, recentemente, a criação de uma linha sobre ensino de história no Programa de pós-graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, situada em São Gonçalo, interior do estado. O programa foi criado em 2006 e possui, nos dias atuais, apenas o curso de mestrado acadêmico.

Ainda sobre a produção recente em nível nacional, destacamos o último Simpósio Nacional de História, realizado em Natal⁴. No referido evento, foram 13 simpósios que tinham, como tema central, o ensino de história. Considerando que cada um destes reunia aproximadamente 30 trabalhos, são quase 400 produções sobre ensino de história em apenas um evento. Isso reflete a expansão da área como um todo e as discussões sobre formação docente ocupam espaço de destaque dentro desta.

Essa mesma formação de professores tem se constituído enquanto debate central não apenas no âmbito dos cursos de história, mas das licenciaturas em geral. Destacamos aqui o trabalho de Selva Guimarães Fonseca e Ernesta Zamboni, “Espaços de formação do professor de história”, onde as organizadoras reúnem textos de autores com diversificação institucional para elaboração de um panorama da formação docente em história não apenas no Brasil, mas em Portugal, Espanha e Argentina.

Outra obra significativa nesse sentido é a historicizar os cursos de história, apontando suas trajetórias desde meados do século passado. Recentemente, a historiadora Marieta de Moraes Ferreira lançou o livro “História como ofício – A constituição de um campo disciplinar”, tendo, por base, a criação do curso de história da UDF (atual UFRJ) e mostrando como a formação era permeada dos anos 30 até pouco antes dos anos de chumbo. Há, também, trabalhos sobre outros estados como versa a historiadora, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraíba.

O Ceará não está fora desta discussão. Destacamos aqui o trabalho de Timbó (2004), onde a autora tece uma escrita sobre o curso de um dos cursos de história da Universidade Estadual do Ceará.

⁴ Para maiores informações sobre este evento, acessar: <http://www.snh2013.anpuh.org>.

Para além deste, o estado possui certa tradição em produções sobre o ensino de história. Destacamos aqui o trabalho dos professores Simone de Souza e Sebastião Ponte, ambos pertencentes ao departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Os mesmos têm contribuído sistematicamente para a área no estado há muitos anos, desde meados da década de 1980, aproximadamente.⁵ Não apenas com literatura acadêmica, mas, também, que contribuem diretamente na escola com livros didáticos, produzidos especificamente para o estudo da história local do Ceará.

Há, ainda, outros autores que trabalham com a temática no estado com experiência e vivência no assunto. Citamos aqui os autores Luís Távora Furtado Ribeiro e Marcelo dos Santos Marques, com o livro *Ensino de História e Geografia*, onde trabalham uma noção do ensino de história para crianças, trabalho este que se tornou referência em pesquisas nacionais.

A seguir, elaboramos reflexões sobre o saber do professor e como este está presente na sua formação e trabalho tendo, como eixo central, a ideia de identidade docente.

⁵ Entre essas obras, podemos destacar, mais recentemente, “Fortaleza, a criança e a cidade” e “Construindo o Ceará: História”, ambos editados e publicados no ano de 2010.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

Neste capítulo falamos, prioritariamente, sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como tendência atual para a formação docente. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão em três momentos: Na primeira parte, tratamos um pouco da política científica brasileira, tendo em vista que boa parte desta serviu como modelo para a criação do Pibid. Em seguida, falamos sobre o próprio programa e o problematizamos como política pública; por fim, trazemos uma parte dedicada à reflexões sobre o estágio supervisionado e o diferenciamos do Pibid.

4.1 Uma história da política científica brasileira: Do governo Vargas ao início do século XXI.

O breve recorte a partir do governo Vargas se deve especialmente por se tratar esse período do início e desenvolvimento de profundo debate teórico de grupos sociais relevantes e de ideias muitas vezes opostas sobre a educação e a ciência no Brasil. Para o aprofundamento mais detalhado do referido período histórico, dos anos 1930 aos dias atuais, aproximadamente, sugiro a leitura de autores como: Motta (2014), Nogueira e Canaan (2009), Bridi (2004), todos constantes das referências bibliográficas desse trabalho.

4.1.1 Programas científicos e seu impacto na formação de recursos humanos: Ciência sem Fronteiras e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Neste tópico pretendemos abordar um pouco da história da ciência e da pós-graduação no Brasil tendo em vista que há uma historiografia escassa sobre o assunto e que essas políticas são fundamentais para o Pibid pois serviram de base para a fundamentação de como funcionaria o programa. Falamos aqui de programas como o Ciência sem Fronteiras, iniciado em 2011, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), iniciado

em 1951, e, por fim, uma pequena história da pós-graduação no Brasil. Escolho estes temas por servirem para a formação de quadros para pesquisa e formações profissionais em geral, considerados bastante relevantes no Brasil.

Para começar, visamos traçar um panorama da ciência hoje no Brasil. Campo já consolidado, a ciência hoje no país tem um investimento que pode ser considerado um avanço em relação a décadas anteriores, cerca de 9,3 bilhões de reais em 2014 para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, cerca de 4,2 bilhões de dólares. (Monteiro, 2013).

A ciência brasileira vem, portanto, passando por um momento de expansão muito forte. Programas como o Ciência sem Fronteiras (CSF), que pretende contemplar 101 mil bolsistas em várias modalidades até o ano de 2015, prova isso.

Iniciado em 2011, o programa conseguiu atender, até o presente momento, aproximadamente 88% das vagas que tinha como objetivo, o que revela realização significativa em relação às suas pretensões iniciais. As modalidades atendidas são: graduação sanduíche, doutorado pleno, doutorado sanduíche e pós-doutorado.

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. (MCTI, 2014).

É preciso ressaltar, porém, que toda essa expansão tem claro objetivo econômico, visando uma mudança no perfil e qualificação de pessoal qualificado para desempenhar atividades consideradas relevantes no cenário produtivo brasileiro:

O novo papel da informação e do conhecimento nas economias e no processo produtivo tem levado a um reposicionamento do papel desempenhado pelas universidades, as quais não apenas são responsáveis pelo treinamento, como passaram a fornecer conhecimento crucial para a evolução de alguns setores industriais. (RAPINI, 2007, p. 1)

A afirmação da autora é facilmente corroborada pelo fato de que o CSF possui áreas chamadas “prioritárias”, ou seja, aquelas que o governo federal acredita serem mais importantes na formação de recursos humanos para o desenvolvimento institucional brasileiro e que são capazes de elevar o país no cenário econômico internacional, tornando assim o país mais competitivo em relação aos Estados Unidos, Europa, Tigres Asiáticos, Japão e China, consolidando o país como economia emergente líder na América Latina.

O programa contempla 18 áreas, sendo estas as seguintes (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, 2014):

1. engenharias e demais áreas tecnológicas;
2. ciências exatas e da terra;
3. biologia, ciências biomédicas e da saúde;
4. computação e tecnologias da informação;
5. tecnologia aeroespacial;
6. fármacos;
7. produção agrícola sustentável;
8. petróleo, gás e carvão mineral;
9. energias renováveis;
10. tecnologia mineral;
11. biotecnologia;
12. nanotecnologia e novos materiais;
13. tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;
14. biodiversidade e bioprospecção;
15. ciências do mar;
16. indústria criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação);
17. novas tecnologias de engenharia construtiva;
18. formação de tecnólogos.

A análise das áreas contempladas pelo CSF dá mostras claras que, para o governo, áreas como história, filosofia, sociologia, educação, e mesmo economia e direito não estão entre as estratégicas para o desenvolvimento econômico brasileiro. Faz-se necessário, e isso parece ser reconhecido pelo próprio governo, programa complementar para financiamento dessas áreas.

Aliás, não apenas as áreas, mas o programa como um todo vem sendo cercado de algumas controvérsias desde seu início. Críticas recentes dão conta que os bolsistas não têm acompanhamento e, por isso, é necessário uma avaliação contínua dos bolsistas através de suas instituições de origem.

Os bolsistas recebem uma bolsa mensal para manutenção, passagens aéreas de ida e volta e recursos adicionais para que o jovem estudante adquira seu primeiro notebook. Um dos pontos fundamentais seria garantir a proficiência no idioma estrangeiro do país em que o aluno irá prosseguir seus estudos. Há casos em que os alunos aprendem a língua ou aperfeiçoam durante o exercício do estágio.

Porém, é preciso entender que, ao patrocinar um programa tão grande sem uma discussão pública, o governo entra em um terreno bastante perigoso e espinhoso. Isso pode ser afirmado na medida em que acompanhar cem mil bolsistas não é tarefa simples, sendo este número apenas no CSF, além de outros programas que falaremos mais adiante. Mas isso não invalida a necessidade e ousadia de ações de qualificação de pessoal de alto nível como o CSF.

Portanto, uma ação como essa demanda grande estrutura. Para atender os objetivos propostos, o Brasil assinou convênios de cooperação com instituições internacionais em diversos países. Para as universidades estrangeiras, muitas delas em crise acentuada desde o *crash* na economia após 2008, aprofundada em 2010, foi um excelente negócio; para o país, que manda seus bolsistas e enfrenta muitos problemas na administração dos recursos humanos, ainda há questões sérias a serem esclarecidas e resolvidas.

Porém, o CSF não é o único programa do governo federal que visa a formação de recursos para a ciência, tecnologia e inovação. O mais tradicional deles no país é o Pibic.

Com o nome inicial de *Bolsa do Estudante*, as bolsas de iniciação científica surgiram junto com o CNPq no ano de 1951. Vale ressaltar que, à época, a instituição carregava o nome de *Conselho Nacional de Pesquisa*, passando à atual denominação no ano de 1971.

Segundo Nogueira e Canaan (2009, p. 43), “pouco se sabe sobre elas [as bolsas de ic] na década de 50, a não ser que eram em número reduzido e que atendiam apenas algumas áreas do conhecimento”.

Ainda segundo as autoras, é apenas nos anos 1960 que se tem dados mais consistentes sobre a concessão de bolsas. No ano de 1963 o total de bolsas IC concedidas era de 140 (NOGUEIRA; CANAAN, 2009, p. 43). Para se ter uma ideia da diferença no montante de investimento em CT&I, em 2014 elas são 27.942 (CNPq, 2014).

Há, portanto, um aumento extremamente expressivo em termos de iniciação científica no Brasil nesse período, o que revela que os governos a partir do regime militar tinham a preocupação de dotar o país de cientistas.

O período mais significativo para o entendimento disto é, sem dúvidas, a guerra fria. No período 1946-90, o mundo viveu sob o regime de bipolaridade entre Estados Unidos e União Soviética. Os dois países investiram maciçamente em pesquisa e inovação tecnológica, tendo desenvolvido, entre outros, arsenal bélico considerável, constituído de: bombas atômicas, mísseis de ataque e defesa intercontinentais, submarinos nucleares foguetes espaciais, expedições à lua e materiais de uso militar, de comunicação e informação, como satélites, celulares e a internet. Esses mais recentes desenvolvidos nos Estados Unidos após a queda da União Soviética e, crescentemente, na mais nova potência mundial, a China.

Para o Brasil do período militar, a corrida no desenvolvimento econômico era fundamental e as universidades caracterizavam, sem dúvida, área estratégica de extrema importância para isso. Para obter sucesso no intento, o governo militar nomeou Jarbas Passarinho ministro da educação em 1969.

Com Passarinho à frente, o MEC ganhou novo prestígio e capacidade de liderança, o que influenciou o ritmo da reforma universitária [de 1968]. Na montagem da equipe ele cercou-se de assessores competentes, como o professor Newton Sucupira, prestigiado membro do Conselho Federal de Educação e militante pelas reformas. Sucupira ocupou o comando do DAU/MEC, organizado a partir da antiga Diretoria de Ensino Superior, com a missão principal de fomentar as mudanças. Para o recém-criado DAU foram levados vários professores universitários jovens e talentosos, alguns dos quais com passado político comprometedor e que viriam a ter problemas com os órgãos de repressão. [...] De certa forma, Passarinho representava uma síntese da política universitária do Regime Militar. Seu interesse era modernizar as instituições de ensino visando ao sucesso dos planos de desenvolvimento, mas também desejava vê-las livres das influências dos valores de esquerda (MOTTA, 2014, p. 242).

O Pibic como programa, no entanto, surge em 1988, apenas após a redemocratização com a volta do governo civil ao Brasil, em 1985. Assim, é possível afirmar que, nos últimos 25 anos, o Pibic é ferramenta na construção de recursos humanos qualificados e que o principal objetivo deste é, sem dúvida, o fomento à chegada de recursos iniciados no campo da pesquisa científica quando da entrada na pós-graduação.

Os objetivos do Pibic, de maneira geral (CNPq, 2014), são:

- a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;

- b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
- c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.

Já para as instituições, os objetivos descritos pelo CNPq são:

- a) incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica;
- b) possibilitar maior interação entre graduação e pós-graduação;
- c) qualificar alunos para os programa de pós-graduação.

Há, portanto, uma conexão intrínseca entre o programa, a pós-graduação e o desenvolvimento de qualidades científicas, tecnológicas, profissionais e artístico-culturais. Isso nos dá a seguinte ideia:

Esse processo formativo alicerça-se no princípio de que o iniciante deve aprender a fazer a investigação praticando-a, com a possibilidade de compreender e empreender o próprio caminho da ciência, tendo claro que a pesquisa como indagação e principalmente construção do real constitui a atividade fundamental que alimenta a ciência. (BRIDI, 2004, p. 24).

Portanto, cremos que programas como estes vieram a inspirar fortemente a criação do Pibid e que, por esse motivo, é de extrema importância o conhecimento e reconhecimento do seu papel formador dentro da universidade.

4.1.2 A pós-graduação brasileira em perspectiva: História e implicações

Assim como os programas anteriormente citados, a pós-graduação também é parte fundamental para a compreensão do plano de formação que governos vêm adotando ao longo dos anos em nosso país. Esta é, sem dúvida, uma política de estado com muita influência no meio educacional nos últimos anos. Faltam, porém, estudos aprofundados sobre o papel da pós-graduação na formação docente e profissional.

Em primeiro lugar, a pós-graduação pode ser considerada, por alguns, foro privilegiado. O Brasil ainda possui recursos significativos neste nível, quem ainda assim, estão atrás de países em desenvolvimento, como China e Índia. Para ter-se uma ideia, o Brasil

em 2008 contava com cerca de 3 mil estudantes nos Estados Unidos, enquanto China e Índia contavam, juntos, com 34 mil (CAPES, 2010).

Retornando à história recente da origem dos programas de pós-graduação no Brasil, mesmo com orientação diferente da atual, Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 255) relata sobre o início da pós-graduação no país e a preocupação dos militares com esta:

A pós-graduação tornou-se uma das prioridades dos técnicos educacionais e planejadores a serviço do regime militar. Tratava-se de demanda antiga nos meios acadêmicos, que desde o início dos anos 1960 vinham discutindo o tema. Alguns cursos pioneiros foram implantados antes de 1964, em geral com apoio de instituições financiadoras (USAID, Ford etc.)⁶.

Ainda segundo o autor, até o ano de 1964 havia cerca de dezesseis cursos de mestrado no Brasil, a maioria em instituições do sudeste, como a Universidade Federal de Viçosa (UFV), UFRJ e Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

Alguns dos primeiros cursos de mestrado do Brasil foram criados para formação especificamente na área de Ciências Agrárias, Tecnologia e Matemática. No ITA, no ano de 1961, foram criados os mestrados em Física e Engenharia Aeronáutica e Mecânica. No Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) foram criados, em 1962, os cursos de mestrado e doutorado em Matemática, sendo este possivelmente o primeiro doutorado do país.

O plano do Regime Militar era fomentar cursos de pós-graduação nas maiores cidades brasileiras, em instituições como USP, UFRJ, UFMG, UFPE e UFRGS. Seu objetivo parecia ser o de formar centros de excelência nas regiões mais prósperas do país. Ressalte-se, inclusive, a experiência mais exitosa no campo científico e tecnológico, a partir da implantação dos cursos de pós-graduação em Física e Engenharia Aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica, ITA, experiência de formação de pessoal de alto nível para a indústria aero espacial que serviu de fonte de pessoal altamente qualificado para suprimento da Embraer, atualmente privatizada, empresa importante no mercado internacional de aviação comercial, de passageiros, de carga, etc.

⁶ A USAID (United States Agency for International Development, Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional) é uma agência dos Estados Unidos que, durante o período militar, acertou diversos acordos com o MEC e promoveu uma faceta modernizadora da educação superior durante o regime militar através de financiamento maciço. Já a Fundação Ford é uma instituição privada com sede em Nova Iorque que, segundo seus idealizadores, financia ações ao redor do mundo visando promoção da democracia e redução da pobreza. À época tratada neste texto, as duas instituições tiveram papel decisivo no combate a práticas ligadas ao comunismo e atividades consideradas anti-capitalistas.

Os documentos referentes aos centros regionais de pós-graduação enfatizavam três objetivos: formar professores mais bem qualificados para o sistema universitário, fomentar a pesquisa científica e tecnológica e; prepara mão de obra de alto padrão para o sistema produtivo (MOTTA, IBID, p. 257).

Já na área de educação essa tradição começou no ano de 1966, com a instituição do curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio), até hoje uma das referências em produção científica na área no país.

Mais do que simples cursos, a pós-graduação visava formar os professores que estariam nos quadros universitários a partir daquele momento. Se antes não havia preocupação com a titulação, a partir de agora ela era clara e objetiva.

Embora a pós-graduação tenha iniciado no Brasil nos anos 1960, somente em 1975 é lançado o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG). Nesse documento são trazidos os primeiros dados sobre quantificação da pós-graduação brasileira. Segundo o documento (BRASIL, 1975, p. 121), em 1973 havia cerca de 50 instituições com cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e 15 particulares.

A pós-graduação deu uma indiscutível contribuição para a melhoria do professorado universitário e para o atendimento de necessidades conjunturais do mercado de trabalho; apesar disso, a falta de orientação do Ministério da Educação e Cultura e a diversidade de critérios de implantação originaram alguns pontos de estrangulamento. (BRASIL, 1975, p. 122, grifo nosso).

Os pontos apontados pelo I PNPG como deficientes referiam-se à estabilidade, desempenho e crescimento. Cabe ressaltar que alguns dos cursos fundados nos anos 1960 não existem mais, embora muitos permaneçam ativos e sejam referências no país até hoje.

Assim, durante muito tempo o CNPq e a Capes enviaram pesquisadores brasileiros ao exterior para realização de cursos de pós-graduação. Esse envio tinha como objetivo formar o corpo docente que estaria presente nos primeiros lugares onde a elite pós-graduada tomaria posse. O saber, portanto, estava, a partir de agora, ligado aos títulos que o docente possuísse.

Embora a afirmação acima seja verdade, apenas nos anos 1990 é que a pós-graduação foi instituída como fundamental para posse em concursos e cargos federais nas instituições cujo governo federal é mantenedor, a partir das determinações da constituição da república de 1988.

Há outro elemento nas entranhas dessa mudança de comportamento: O financiamento de pesquisas. Ser professor universitário e pesquisador é socialmente aceito e dá, ao docente, extrema credibilidade em seu meio social.

Quando exercem a docência no ensino superior [...] geralmente se identificam como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É frequente o uso dessa identificação nas placada, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários. (PIMENTA; ANASTASIOU, p. 31).

De acordo com a citação acima, a profissão de professor universitário é mais aceita do que o trabalho na educação básica. Isso se deve, ou pode ser atribuído a vários fatores: remuneração maior, engajamento em atividades diversas, como extensão e pesquisa, participação política em decisões que afetam grandes grupos sociais etc.

No quadro atual, o Brasil possui 3.797 programas de pós-graduação divididos em todas as regiões do país Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – número de cursos de pós-graduação existentes no Brasil. Fonte: CAPES, 2014

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
<u>Centro-Oeste</u>	308	138	7	37	126	434	264	133	37
<u>Nordeste</u>	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
<u>Norte</u>	195	98	4	32	61	256	159	65	32
<u>Sudeste</u>	1.746	404	29	290	1.023	2.769	1.427	1.052	290
<u>Sul</u>	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
Brasil:	3.796	1.278	63	574	1.881	5.677	3.159	1.944	574

Os dados da tabela acima significam, respectivamente:

M – Programas que contem apenas cursos de mestrado.

D – Programas que contém possuem apenas cursos de doutorado

F – Cursos de mestrado profissional.

M/D – Programas com cursos de mestrado e doutorado.

Ainda em relação à pós-graduação, pretendemos compreender o papel desta na conexão com a educação básica e, por conseguinte, com o Pibid.

Não há ainda em nosso país uma tradição forte em relação ao curso de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, por professores da educação básica. O que acontece, na verdade, é que a estrutura de pesquisa em algumas universidades ainda é incipiente e nova, sendo, em alguns casos, permissiva apenas a um grupo ainda reduzido que consegue elaborar esse tipo de atividade desde a graduação.

Como consequência, poucos professores chegam efetivamente a cursar um mestrado ou doutorado. Há reflexos significativos dessa política na prática em escolas dos primeiros anos.

A questão da pesquisa do professor da educação básica, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional e de formação, ainda sofre as de cunho epistemológico (que pesquisa é essa? Como se define, como se reconhece?) e até ideológico (será bom confundir o trabalho do professor e o do pesquisador?). Mas alguns argumentos poderosos se levantam para neutralizar esses obstáculos; o mais forte deles, a nosso ver, aponta a atividade de pesquisa e a formação para ela como importantes aliados do desenvolvimento profissional do professor. [...] a prática de pesquisa é decisiva para ajudar o professor da educação básica a conquistar sua autonomia plena, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior, na qual ainda se encontra. (LUDKE; MAGALHÃES; PORTELLA, 2012, p. 66).

Se existe hoje por parte da Capes um esforço recente em valorizar a formação do magistério, por que não criar iniciativas que articulem pós-graduação e educação básica?

A Capes sempre teve, como papel primordial, o acompanhamento e avaliação sistemática dos cursos de pós-graduação. Desde 1976 existe a avaliação periódica dos cursos de pós-graduação. Realizada de forma trienal, a mesma avalia os programas numa escala numeral que vai de 1 a 7.

Realizada de forma sistemática e metódica, a avaliação da pós-graduação brasileira gera grande expectativa em todos os programas. A nota dada ao programa tem influência em distribuição de recursos para pesquisa, bolsas de estudo para alunos e tenta quantificar a eficiência destes e dos docentes através de critérios baseados em produtividade, tempo de titulação, proposta do programa e internacionalização.

A avaliação é, então, realizada em duas etapas. Programas que contenham apenas cursos de mestrado só podem atingir, no máximo, a nota 5. Quem possuir cursos de doutorado pode chegar até a nota 7. Na primeira etapa, os programas são avaliadas com base nos critérios que cada uma das 48 áreas que a Capes distribuiu para constituição das bancas de avaliadores faz. Existem áreas com critérios diferentes em relação à produção técnica e

artística, por exemplo. Daí então a primeira fase se completa e a nota máxima obtida por qualquer programa será o 5.

A seguir vem a fase de atribuição de notas 6 e 7. Essa atribuição só se dá a programas altamente diferenciados em relação à produção, tempo de titulação e internacionalização de pesquisas, publicações e intercâmbio com centros de excelência em relação aos demais programas da área. Na área de história no país, por exemplo, só existem 2 programas que conseguiram a nota máxima, os das Universidades Federal Fluminense (UFF) e Estadual de Campinas (UNICAMP), enquanto na educação são apenas 3 os que conseguiram a nota 7 na última avaliação, realizada em 2013, sendo estes: os da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

A partir do quadro supracitado, o governo teve a ideia de financiar mestrados para professores da educação básica. Esses são cursos de mestrado profissional.

O mestrado profissional pode ser considerado como:

"Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. (BRASIL, 2002).

Assim, foram criados os mestrados profissionais para professores da educação básica nas áreas de língua portuguesa e matemática. O de história foi lançado recentemente, em abril de 2014 com o nome de Profhistória. Vale ressaltar que há um intenso debate sobre a impropriedade desses programas para a formação docente. Os programas profissionais seriam apropriados apenas para áreas de gestão, administração, recursos humanos, entre outras ou para formar profissionais em tempo mais curto a fim de atuação em diversas áreas do mercado de trabalho.

Basicamente, o Profhistória, criado recentemente, em 2014, é uma ação da Capes que visa dar titulação em nível de mestrado aos professores de história que atuem na educação básica. Foi criado com o apoio dos coordenadores da área de história da Capes, principalmente na figura do professor Carlos Fico, coordenador atual da área de avaliação dos programas de pós-graduação em história oferecidos no Brasil.

O ProfHistória, programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão.

O ProfHistória, que conduz ao título de Mestre em Ensino de História, é um curso presencial, com oferta simultânea nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (CAPES, 2014).

Podemos concluir, portanto, que a Capes vem realizando ações não apenas para formação inicial, mas também continuada de professores. Todos os programas citados anteriormente tem conexão entre si.

A seguir entraremos no terreno das alterações das políticas de formação docente em formação inicial, como Prodocência, Pibid, PARFOR, entre outros.

4.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e políticas de formação docente da Capes: A superação da crise na universidade brasileira?

Neste tópico abordaremos não apenas o Pibid, mas o contexto da criação das políticas de formação docente como um todo, tendo este como ênfase. A partir dessa discussão intentamos trazer os primeiros resultados obtidos através da pesquisa documental, bibliográfica e oral para a realização deste estudo.

Seguindo esta linha, o governo federal ocupou-se, nos últimos anos, de multiplicar o investimento em educação sobremaneira. O orçamento do MEC em 2003 era de R\$ 33,3 bilhões de reais. 10 anos depois, este valor salta para 101 bilhões. Um valor aproximado de 14.9 bilhões e 45.7 bilhões de dólares, respectivamente, em valores atualizados. Um crescimento de aproximadamente 205% em apenas 10 anos. (MEC, 2013).⁷

A partir disso, através da lei nº 11.502/2007, a CAPES tomou para si a tarefa de subsidiar e auxiliar o MEC na tarefa de formar professores em nível de graduação e pós-graduação, contribuindo, assim, para o crescimento científico e tecnológico do país.

Para assumir esta tarefa, foi criada no âmbito da CAPES a DEB, Diretoria de Educação Básica. A mesma teria, por função, coordenar e estimular a formação de professores e ingresso na educação básica.

Assim, a Coordenação desenvolveu vários programas que visavam facilitar a interação professor-escola-universidade. A seguir falaremos de dois deles: O PARFOR e o PIBID.

O PARFOR pode ser descrito como uma política de estado brasileira para, na versão oficial, melhorar e valorizar a formação docente. O Plano oferece sugestões de formação presencial e à distância. No entanto, ao fomentar uma política em que a grande maioria dos cursos é à distância, o professor não tem o contato direto com a instituição de ensino superior de origem e, além disso, caso já seja licenciado e queira uma segunda licenciatura, sua carga horária será muito menor que a de um curso de licenciatura comum, que é de 2.800 horas (BRASIL, 2001).

⁷ Para maiores informações sobre todos os programas desenvolvidos pelo MEC, acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811

O referido Plano tem como objetivos principais:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos docentes formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício. (BRASIL, 2012).

É interessante notar, a partir do gráfico apresentado na Figura 4.1 a, a distribuição das ações do Plano por todo o Brasil. O gráfico se remete ao fim de 2011, mas é possível notar a ênfase nas regiões norte e nordeste do país, as que mais sofrem com a falta de professores com formação plena em grau de licenciatura para atuação na educação básica.

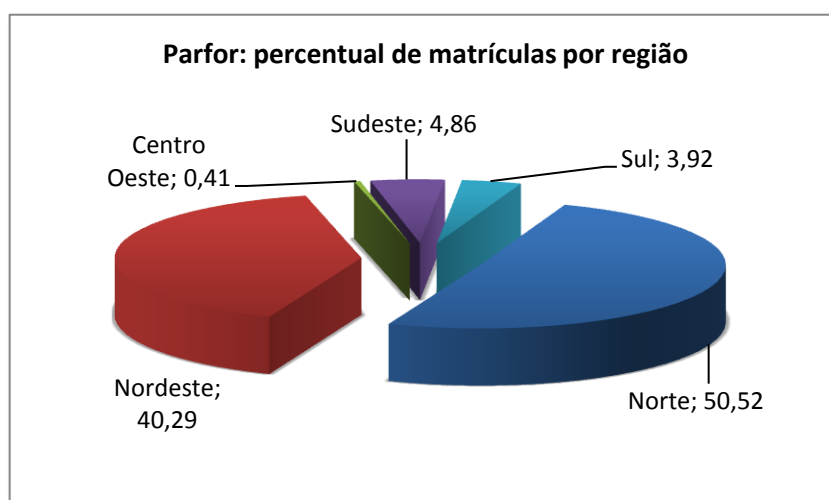


Figura 4.1 – Percentual de matrículas PARFOR por região, 2011. Fonte: Brasil, 2012,

Assim, torna-se evidente a preocupação do estado brasileiro em valorizar a formação docente, fomentando políticas públicas que visem à valorização do magistério em seus mais diferentes níveis, mas, principalmente, na formação de professores para o ensino básico.

O PIBID surgiu como proposta de valorização do magistério a partir de concessão de bolsas de estudo a estudantes de cursos de licenciatura dispostos a desenvolver trabalhos em escolas das cidades que possuam instituições com financiamento do programa, além de conceder bolsas a professores supervisores nas escolas e coordenadores de área, esses são professores universitários das IES contempladas. Iniciado em 2009 na UFC, o PIBID é um programa que incentiva a formação docente em vários níveis.

Os objetivos do PIBID, de acordo com a própria CAPES, são:

- 1) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- 2) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Há de se considerar, a partir dos objetivos, que o próprio programa não considera os profissionais envolvidos na relação teoria-prática.

A relação das bolsas tem uma lógica bastante clara e simples. São 4 ao todo. Há um coordenador institucional, que é o responsável pelo projeto da instituição dentro do programa. Este projeto funciona como um guarda-chuva, possibilitando a introdução de projetos menores dentro de uma proposta mais ampla. Além deste, existem os coordenadores de área, responsáveis por cada um dos subprojetos e, conseqüentemente, bolsistas. Os professores supervisores estão nas escolas para orientar o trabalho dos licenciados e, por último, estes são o principal alvo do programa. A seguir, trazemos um organograma do programa.

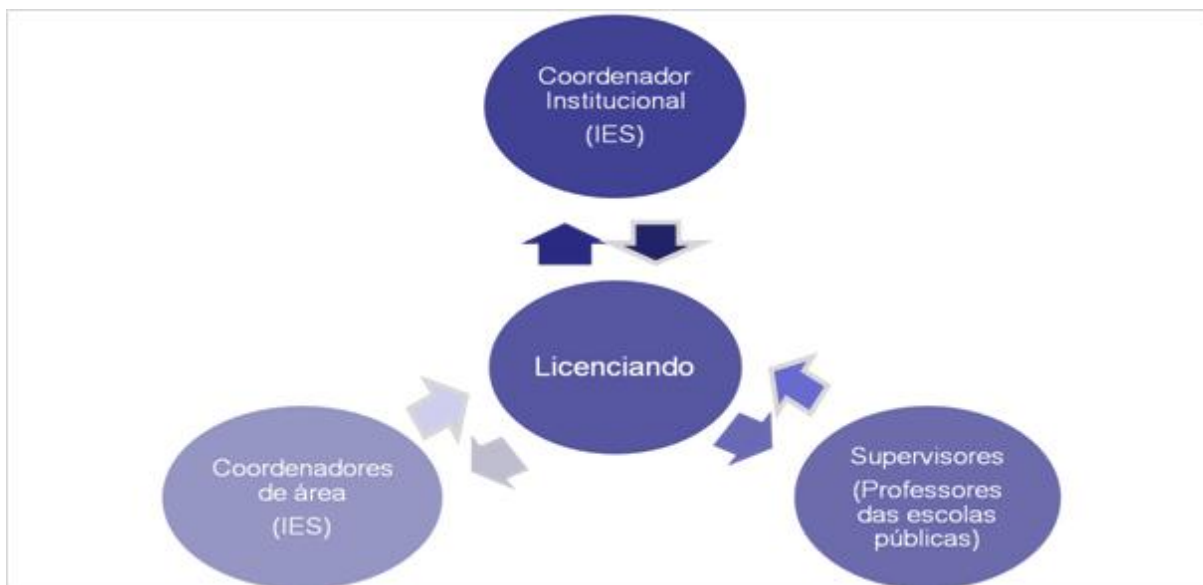


Figura 4.2 – do PIBID. Fonte: CAPES, 2012.

O PIBID, entre 2007 e 2011 lançou cinco editais. As atividades tiveram início no ano de 2009, com 3.088 bolsistas. A UFC contava, nesta altura, com 53 bolsistas de graduação (BRASIL, 2012). Em 2011 o programa cresceu para 26.918 bolsas, assim distribuídas: 21.849 para estudantes de licenciatura, 1.761 para coordenadores institucionais e de área e mais 3.308 para docentes da educação básica que promovem o contato direto dos estudantes com as escolas.

No ano de 2007, quando do lançamento do primeiro edital, o PIBID tinha, por prioridade, as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com foco no ensino médio. Isso se deve ao fato de que, tradicionalmente, essas disciplinas possuem carência de professores.

Porém, resultados positivos possibilitaram uma expansão de quase dez vezes em relação ao número de bolsas em apenas 3 anos. Para além disso, há uma expansão nas áreas, atingindo outras disciplinas, como História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Há, portanto, um crescimento muito expressivo no tocante ao alcance do Pibid e da política de formação docente da CAPES como um todo. Em 2014 o programa distribuirá aproximadamente 87 mil bolsas em nível de Brasil. (CAPES, 2014), o que mostra que há

interesse em trazer o licenciando à escola e possibilitar trabalho diferenciado para, nas palavras do MEC, “valorizar a formação docente e o magistério”.

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada em 04 de abril de 2013, regulamentando o artigo 62, inciso quinto, tornando o Programa parte desta mesma Lei, referendando o PIBID como proposta educacional ampla, comprometendo, assim, estados, municípios, distrito federal e união.

Para o graduando, é uma chance de ter um contato com a escola; para os professores da escola pública e orientadores nas universidades, é uma chance de aproximarem-se e estabelecerem um elo mais forte nos mais variados campos e níveis educacionais, fomentando, em tese, a relação teoria-prática, universidade-escola, professores em atividade e em formação.

4.3 Prática docente em História: Diferenças entre o Estágio e o Pibid

Tratamos aqui da temática do Estágio Supervisionado no curso de história da UFC. Tal temática tem por objetivo ressaltar as diferenças entre este e o Pibid, haja visto que o estágio curricular é elemento tradicional e presente nos cursos de licenciatura obrigatoriamente desde o início da década passada. Para tanto, trazemos uma discussão teórica sobre a lei de estágio para, a seguir, demonstrar como se constitui a proposta de estágio curricular da UFC e do curso de história da universidade.

Cabe salientar que de acordo com Brasil (2012, p. 30):

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação -CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Assim, sob o aspecto legal, é possível observar que o estágio é regulamentado pela LDB 9394/96 e pelo parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) 27/2001 (SOUZA, 2008).

Dispõe o parecer do CNE/CP 27/2001:

C) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.” (CNE. resolução 27/2001).

Analisando o conteúdo do parecer 27/2001, é possível entender, então, que o Estágio constitui-se como importante material para construção da identidade do futuro professor. Ao construir sua identidade na escola, o mesmo estaria apto a trabalhar, ao concluir a graduação, em instituições de ensino. É preciso, também, que as escolas de ensino básico onde o estudante exercerá o magistério contribuam, dando-lhe suporte teórico, com

professores mais experientes na supervisão; e prático, contando com salas de aula e espaços adequados para utilização de recursos como cinema, hemeroteca, etc.

A prática do Estágio poderá ser realizada, segundo a legislação, em instituições de ensino públicas ou privadas. A escola deve manter-se em contato com a Universidade para o planejamento de atividades a serem realizadas pelos estudantes de licenciatura quando da sua estadia na escola.

Assim, para que o estágio consiga atingir seus objetivos é necessário, no entanto, que as universidades planejem seus currículos de modo a propiciar ao estudante de licenciatura a oportunidade de estar em ambientes escolares a partir da segunda metade de seu curso e que a coordenação das licenciaturas esteja em comunicação plena com as secretarias estaduais e municipais de educação, a fim de planejar como realizar o trabalho de formação com os estudantes, atendendo às demandas sociais de cada região. As duas instituições devem elaborar planos de trabalho conjuntos para que suas necessidades sejam prontamente atendidas.

Portanto, o estudante da licenciatura em história deve ser preparado para atuar como professor e pesquisador dentro da escola. A sua formação dentro da Universidade deve contemplar a sua prática profissional como um todo. Não simplesmente para dar aula, mas para trabalhar com materiais didáticos (fotografia, música, cartas, entre outros). As disciplinas de conteúdo devem ser articuladas ao estágio, facilitando a compreensão pelo licenciando de que a formação é um todo completo, e não partes fragmentadas.

Souza (2008) alerta que a legislação também versa sobre a quantidade de horas que o estudante de licenciatura precisa estar na escola durante a sua formação. Formalmente, o estágio dura 400 horas-aula, que poderão ser assim distribuídas:

- 1) Regência de classe: Pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica a qual se dirige;
- 2) Projetos de extensão: Realização de atividades na forma de seminários, mini-cursos e oficinas para professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, sobre temas específicos de cada curso de licenciatura;
- 3) Projetos de pesquisa: Propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações

próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

- 4) Monitorias: Acompanhamentos ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, entre outros com roteiro e relatórios de atividades;
- 5) Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

O futuro professor, no desenvolvimento de qualquer uma das atividades acima sugeridas, deve estar acompanhado de professores da escola. Assim, com uma atuação coletiva, o aprendizado sobre o trabalho escolar torna-se mais proveitoso e efetivo.

Podemos afirmar, portanto, que o estágio supervisionado é a disciplina na qual o estagiário deve vivenciar a sua prática em sala de aula e começar a construir sua identidade enquanto professor. E não apenas no tocante à regência, mas em várias atividades que poderão ser desenvolvidas de acordo com a necessidade do estudante, da universidade e da própria escola.

Além do parecer 27/2001, também foram promulgadas as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. Nas mesmas foram instituídas, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. (PIMENTA; LIMA, 2007).

O artigo 2º da resolução 1/2002 apresenta alguns dos fundamentos da formação de professores:

- I. O Ensino voltado à aprendizagem do aluno;
- II. O acolhimento e o trato da diversidade;
- III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. O aprimoramento em atividades investigativas;
- V. A elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Assim, o planejamento de formação de qualquer curso de licenciatura se dá através do Projeto Político Pedagógico, que deve seguir as disposições legislativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), atendendo a todas as disposições acima descritas. Para Veiga (2007), o Projeto Pedagógico exige reflexão sobre as finalidades da educação e é o norteador dos objetivos que o curso e a instituição pretendem seguir nos processos formativos empreendidos por todos os envolvidos no processo educativo.

No entanto, a construção da identidade do professor não deve ser responsabilidade exclusiva da disciplina de Estágio Supervisionado. O currículo deve integrar teoria e prática para um melhor rendimento de seus estudantes.

A disciplina de Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva dessa disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação Profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso. (PICONEZ, 1998, p. 11).

Pode-se afirmar, portanto, que, para o futuro professor de História, o Estágio constitui-se não apenas como momento de formação profissional, mas de construção de sua prática e reflexão sobre seu campo de atuação. Isso fica ainda mais evidente, pois a História é uma disciplina escolar que tem relações estreitas com a sociopolítica e a cultura (MONTEIRO, 2007). Além disso, a História é uma disciplina que, desde o século XIX, vem passando por significativas mudanças no seu fazer científico e prática social.

Um exemplo desse debate está presente na disputa teórica entre diferentes correntes historiográficas, entre elas, podendo se destacar: Positivismo, Historicismo, Marxismo, Escola dos Anales, História Cultural e História Social.

Podemos concluir, portanto, que a legislação para formação de professores esclarece quais devem ser os objetivos da disciplina e como as universidades e as escolas devem tratar os estagiários. Ademais, deixa claro que o estagiário não deve ter, como foco, a regência, mas sim toda a vivência que a escola pode lhe propiciar como profissional.

Uma segunda conclusão é a de que, no envolvimento do estagiário com a escola conforme a legislação atual há a tentativa de resgatar o compromisso do futuro educador com

toda a escola (gestão, planejamento, regência) e o de retornar à comunidade o saber construído na universidade.

A Universidade Federal do Ceará, através da resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 21, de 14 de julho de 2006, dispõe sobre como devem funcionar os estágios curriculares da instituição:

Toda e qualquer atividade de Estágio assumida por esta Universidade será curricular e supervisionada, configurando-se ato educativo e devendo ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação. (UFC, 2006).

Portanto, a UFC demonstra avanços quanto às preocupações em relação ao estágio supervisionado, uma vez que considera que toda e qualquer atividade realizada por estudantes de graduação de todos os níveis serão efetivamente educativas e deve ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação.

Outro progresso foi a criação da PECS – Programa de Estágio Curricular Supervisionado. O mesmo conta com diretrizes e normas básicas sobre o Estágio Curricular de caráter obrigatório ou não-obrigatório para os estudantes dos cursos de graduação da UFC.

O Estágio não-obrigatório é o que diz respeito à integração Universidade/Instituições externas e é administrado pela Coordenadoria da Agência de Estágios da Pró-Reitoria de Extensão da UFC. O obrigatório é o que está presente nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Sobre o PECS, o documento dispõe, no seu artigo décimo, sobre como deve estar composto a comissão de estágio da UFC:

Art. 10. O PECS contará com uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma Política de Estágio Curricular Supervisionado na UFC e será composta por:

- a) um representante e um suplente de cada Centro ou Faculdade, indicado por sua direção;
- b) um representante e um suplente de Coordenadores de Curso de Graduação indicado pelo Fórum de Coordenadores;
- c) um representante e um suplente de discentes indicado pelo Diretório Central dos Estudantes –DCE;
- d) um representante da Pró-Reitoria de Graduação indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Graduação;

e) um representante da Pró-Reitoria de Extensão indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Extensão;

f) um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Parágrafo único. A Pró-Reitoria de Graduação designará o(a) coordenador(a) da Comissão de Estágio Curricular Supervisionado.

Art. 11. Compete à Comissão de Estágio Curricular Supervisionado promover a discussão em torno dos Estágios na Universidade, bem como a elaboração de um Manual de Orientação de Estágio, dentre outras atribuições.”

Souza (2008) relata que outro progresso é o fato de que em cada curso, a partir da publicação da resolução, será obrigatória a elaboração de um plano de trabalho no início das disciplinas de estágio, composto dos seguintes elementos: objetivos; atividades previstas; período (início e término do estágio); local e caracterização da instituição que receberá o estagiário e identificação do professor supervisor e do co-supervisor do estágio.

Durante os últimos anos, todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará passaram por reformulação curricular tendo em vista a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as áreas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Curso de História da UFC também se enquadra nessa categoria. Como discutido anteriormente, as DCN de História não deixam claro como deve se estruturar o Estágio, mas tão somente que os próprios cursos é que devem ser responsáveis pela inserção do estudante de história no mundo do trabalho e em exercícios práticos, seja ele docente, ou não.

Acompanhar os Estágios numa Universidade do porte da UFC não é tarefa fácil. A Licenciatura na UFC conta, hoje, com os seguintes cursos: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Teatro.

A procura por dados sobre a criação e implantação do curso de História da Universidade Federal do Ceará é difícil. Poucas fontes revelam sobre esse período e, além disso, entraves burocráticos impedem o acesso a documentos que estão localizados dentro da própria UFC. E mesmo esses documentos são escassos e nos trazem pouco sobre a realidade que o curso enfrentou quando da sua criação.

Pimenta e Lima (2007) alertam para o fato de que a distribuição das 2800 horas em estágios, prática como componente curricular, conteúdo científico-cultural e atividades complementares acabam por fragmentar o currículo e perpetuar a separação teoria-prática, desvalorizando o fazer-pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio à área de formação de professores.

O conteúdo científico cultural são as disciplinas chamadas “conteudistas”. História do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, dentre outras. Aborda, também, atividades de pesquisa em História e formação teórica em História.

A Prática como componente curricular é definida por Brasil (2001, p. 1) como:

Uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Podemos entender, portanto, que a prática profissional do professor deve acontecer durante todo o seu processo formativo e não apenas nos fins do curso. Fonseca (2009) alerta que durante as décadas de 1970 e 1980 os modelos de formação atendiam ao chamado “três + um”. Durante três anos os estudantes de História (e de todas as licenciaturas) estudavam os conteúdos específicos da disciplina e, no último ano, iam às escolas colocar o que aprenderam na prática.

As duzentas horas de atividades complementares são regulamentadas pela resolução nº 7/2005 do CEPE/UFC.

De acordo com o documento, são atividades complementares as atividades de ensino, que seriam monitorias de disciplinas, projetos, aprendizagem cooperativa e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES; pesquisa: bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC; atividades de extensão, com bolsas e participação em projetos; atividades artístico-culturais e esportivas; organização e participação em eventos científicos; experiências ligadas à formação profissional e correlatas; produção técnica científica, como trabalhos em anais de encontros, artigos em revistas, entre outros e, por último, vivências de gestão.

Além do conteúdo científico cultural e atividades complementares, o currículo também discute a Prática de Ensino, que ocupa lugar privilegiado no currículo do curso de História da UFC, na modalidade licenciatura. Contando, ao todo, com quatorze disciplinas. É importante observar que as disciplinas estão divididas, no PPP, em três categorias diferentes.

A primeira categoria é a própria Prática como Componente Curricular. Essa categoria conta com seis disciplinas. Ao analisar as ementas, pode constatar que essa categoria visa a formação de um historiador preocupado com ensino e pesquisa. Todas as ementas levantam a questão da pesquisa e ensino de história. As disciplinas são: Introdução à Prática Profissional (1º semestre), Lugares de Memória e Ensino de História (3º semestre), Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval) (5º semestre), Oficina de Ensino de História do Ceará (6º semestre), Oficina de Ensino de História do Brasil (7º semestre) e Oficina de Ensino de História Geral II (8º semestre).

A segunda categoria é a de Estágio curricular Supervisionado. Conta com quatro disciplinas distribuídas durante a segunda metade do curso.

A terceira e última categoria é a formação pedagógica. Essas disciplinas são especialmente interessantes pois não são ofertadas pelo departamento de História, mas pela Faculdade de Educação da UFC, através da Coordenação Pedagógicas das Licenciaturas.

As quatro disciplinas são ofertadas nos primeiros semestres do curso. É interessante notar que, para cursar o Estágio Supervisionado é preciso completar toda a formação pedagógica, supondo, então, que para desenvolvimento da prática na escola é preciso base teórica e conhecimento na área de educação. As disciplinas são: Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência e Didática.

É possível notar, através da leitura do PPP, que todo o currículo foi desenvolvido pensando em uma articulação teoria/prática, visando a superação de uma dicotomia entre as duas categorias. Entre os objetivos para o licenciado, estão:

- 1) Articular teoria e prática desde o I semestre objetivando uma formação universitária que possibilite a compreensão dos saberes e fazeres escolares como dimensões constitutivas do profissional de História.
- 2) Possibilitar professores e alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, a vivência da prática de ensino como espaços para a produção de conhecimento histórico escolar e não-somente para a transposição didática dos saberes produzidos na universidade.

- 3) Motivar o profissional de História para uma formação contínua, buscando atualizar-se diante dos avanços dos campos dos saberes inerentes à sua formação.
- 4) Considerar a prática de ensino como processo em que os múltiplos saberes da universidade e das escolas possibilitem as práticas interdisciplinares.
- 5) Favorecer articulação do curso de História/Escolas com os “lugares de História e memória” (museus, arquivos, bibliotecas, espaços culturais, etc) objetivando a construção da cidadania cultural de professores e alunos.

Podemos concluir, portanto, que o currículo da licenciatura em História da UFC privilegia o espaço de formação do licenciado e mostra uma preocupação em formar professores críticos e preocupados com as questões do ensino.

A seguir, falamos, em linhas gerais, sobre como está posta a questão do Estágio Curricular Supervisionado no currículo da licenciatura em História da UFC. As ementas das disciplinas, sua disposição no currículo e como o PPP aborda o Estágio.

Especificamente no curso de História, a elaboração da última versão do Projeto Político Pedagógico ocorreu quando da promulgação das DCN e consequente discussão via Pró-Reitoria de Graduação/GTL.

O Projeto Político Pedagógico apresenta uma discussão específica sobre o Estágio, versando sobre a sua importância na formação do professor de história e, também, tecendo reflexões sobre como a prática docente é importante na vida do futuro professor.

O projeto dispõe:

Integrando a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura e de caráter obrigatório o estágio supervisionado de ensino deve ocorrer a partir do quinto semestre do curso. Regulamentado pelo Parecer CNE/CP 28/2001 o estágio supervisionado, que deve perfazer um total de 400 horas, é um importante momento da formação profissional do aluno por proporcionar a ele o exercício de regência de sala e outras atividades no espaço da escola fundamentais para a construção de seu saber docente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006).

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado obedece ao parecer CNE 28/2001, que determina a carga horária dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Segundo o documento, a carga horária de Estágio deverá ser de 400 horas. O curso de História da UFC obedece a esse dispositivo legal.

Portanto, podemos entender que o Estágio cumpre suas funções formativas de maneira plena e satisfatória se levarmos em conta o PPP do curso de História. Analisando as

ementas, percebemos que os dois primeiros estágios se dedicam ao Ensino de História no Ensino Fundamental. Os dois últimos, ao Ensino de História no Ensino Médio.

Segundo o Projeto, o profissional licenciado em História deve estar habilitado a analisar o Projeto Pedagógico da escola, confecção e execução de planejamento didático-pedagógico e de outros aspectos como currículo, livros didáticos, bibliotecas, hemerotecas, entre outros.

As vivências descritas devem ser feitas preferencialmente em instituições públicas de ensino. Os alunos tem o auxílio do Departamento de História e do Laboratório de Ensino de História (LEH). O Laboratório dispõe de mapas, livros e documentos que auxiliam na montagem e execução dos planos de ensino propostos pelos licenciandos.

No primeiro Estágio, o estudante deverá acompanhar o Projeto Pedagógico da escola, acompanhar os diversos meios didáticos como livros, tecnologias na educação, entre outros. No segundo, além do acompanhamento na escola, o estudante deve elaborar um projeto sobre ensino de história e desenvolvê-lo nos estágios seguintes. No terceiro deve desenvolver uma pesquisa baseada no tema escolhido na disciplina anterior. Em todas existe a exigência de um relatório sobre as experiências vividas.

No quarto e último o estudante deverá elaborar um trabalho de conclusão de curso (TCC) que tem natureza monográfica e tem de ser apresentado perante uma banca examinadora composta por um orientador, dois avaliadores e um suplente.

Podemos concluir então que o Estágio é um ponto importante na formação do professor de história que concluí a sua graduação na Universidade Federal do Ceará. Os Estágios tem a preocupação com a docência e pesquisa, observando formar um professor que seja, ao mesmo tempo, pesquisador. Além disso, o Estágio possibilita o desenvolvimento de atividades de gestão, pesquisa e ensino, permitindo uma gama maior de experiências ao futuro professor.

5 ATENDENDO AOS OBJETIVOS DO PROGRAMA: AS CONCEPÇÕES DE PIBID A PARTIR DA FALA DE PARTICÍPES DO PROJETO.

Neste capítulo abordaremos o Pibid a partir das falas dos participantes entrevistados para este estudo. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico o conceito de história oral, experiência, professores iniciantes, entre outros.

Para tanto, utilizamos como recurso a história oral. De acordo com Meihy (2005, p. 24):

Os avanços da história oral provam que, mais que um modismo, ela é uma variante do conhecimento e assim não é mero resultado de uma onda passageira.

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público.

A partir da citação supracitada é possível a compreensão de que os fenômenos sociais são, em parte, fruto da compreensão de cada sujeito acerca da realidade que o cerca partindo de sua historicidade e temporalidade.

Assim, neste capítulo, trazemos as falas dos estudantes entrevistados sobre o Pibid e suas impressões acerca do papel que o programa exerce em variáveis distintas mas conexas, como a escola, universidade, seu papel formativo para professores, pesquisadores e qual a importância do programa para a educação brasileira.

Ainda sobre a história oral, é importante a compreensão de que a mesma retrata costumes e práticas aceitas como naturais, quando, na verdade, são construídas. Edward Thompson trás importante reflexão sobre esse momento:

As práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares. Sempre que a tradição oral é suplementada pela alfabetização crescente, os produtos impressos de maior circulação – brochuras com baladas populares, almanaques, panfletos, coletâneas de “últimas palavras” e relatos anedóticos de crimes – tendem a se sujeitar a expectativas da cultura oral, em vez de desafiar-la com novas opções (THOMPSON, 2008, p.18)

Assim, a oralidade é elemento fundamental na compreensão da *cultura* humana e implicações no cotidiano das pessoas. A opção metodológica pela história oral se deve ao fato de que, para explicar como o Pibid funciona, é preciso entrar em suas raízes e práticas.

A busca pelos bolsistas do Pibid nos levou a algumas questões: O que é o Pibid? Como são as atividades do programa? Há uma integração ensino-pesquisa? Qual o papel que o Pibid exerce na vida do graduando como professor?

O objetivo proposto por este trabalho é o de compreender qual o papel que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência tem na vida dos futuros professores. Para tanto, entrevistamos 3 bolsistas ainda com bolsa ativa. Nosso critério de inclusão foi: alunos com pelo menos 1 ano de programa e que fossem professores em outras escolas de educação básica. Já o de exclusão: bolsistas com menos de 1 ano ou que não fossem docentes na educação básica.

Encontros com os bolsistas

Os encontros presenciais com os bolsistas se deram no segundo semestre do ano de 2013, mais precisamente no período novembro-dezembro, fim de ano letivo. Todos ainda são bolsistas do programa e exercem a docência na educação básica, enriquecendo nosso trabalho e promovendo a oportunidade de chegar ao objetivo proposto.

Todos os entrevistados tem experiência profissional e acadêmica. O bolsista 01 está no último semestre da graduação. As bolsistas 02 e 03 pretendem terminar o curso no ano de 2015, estando entre o 7º e 8º semestres do curso de licenciatura em história da UFC.

O bolsista 01 é professor em um cursinho pré-vestibular de Fortaleza, o que reforça a ideia de que o ensino médio ainda é muito voltado para o vestibular. Mesmo assim, como já relatado anteriormente, o mesmo chegou a utilizar atividades realizadas anteriormente no Pibid em suas aulas em outros espaços. Cabe salientar que ele é bolsista na escola César Cals.

A bolsista 02 é entusiasta do programa e está na escola Liceu de Messejana, uma das atendidas pelo Pibid-História. A mesma também trabalha como professora da educação básica em uma escola de Fortaleza e percebe-se, pelo seu discurso, que realmente gosta de trabalhar com o ensino de história.

A bolsista 03 também faz parte do grupo que atua no Liceu de Messejana e, assim como os anteriores, trabalha em uma escola da educação básica.

Bolsista 01

O bolsista 01 está no programa Pibid há cerca de 1 ano e meio. Tem, portanto, uma boa experiência base para fundamentar o que acontece, de acordo com seu olhar, dentro do programa. É graduando em história na modalidade licenciatura. Mas embora ainda seja estudante, já atua como professor e, portanto, está próximo ao trabalho desenvolvido na escola e as dificuldades que o cercam.

Sobre a formação docente, ele opina:

“É, eu acho que dentre as bolsas que tem dentro da UFC, né? Sendo elas CNPq, Pibid, Pibic, enfim, as bolsas que tem, eu acho que o Pibid hoje é a que tem mais força dentro da universidade, tá até se comparando um pouco ao PET em termos de atuação na Universidade. E pra essa área de ensino o Pibid eu acho que é a bolsa que mais contribui, já que a gente faz parte de um curso de licenciatura, né? No caso eu faço curso de licenciatura plena, então o Pibid é a que dá mais conta. Uma vez questionaram o fato do Pibid ter muitas bolsas, se era bom ou não pro curso. Eu acho que esse é um questionamento que nem deve ser feito se pensarmos um curso de licenciatura, não ter bolsas pra licenciatura é um questionamento inválido de início. [...] Eu fiquei muito feliz com meu trabalho com o Pibid, principalmente depois que a gente chegou na [escola] César Cals. Nós tivemos muitos problemas com o colégio Justiniano de Serpa, por conta da própria instituição, da própria escola, com a professora. Mas, depois que a gente chegou no César Cals, o trabalho começou a fluir, a gente começou a fazer atividades. E hoje, do Pibid, a gente é o Pibid que mais faz atividades, a gente faz duas ou três atividades por semana, enquanto os outros fazem atividades quinzenais. E o trabalho vem fluindo e eu acho que vem contribuindo muito, por que as minhas atividades que eu faço no Pibid eu dou uma trabalhada e levo pro colégio que eu dou aula. Então isso vai sempre trazendo novas oportunidades, novos “lances” pra se pensar o ensino de história.” (Bolsista 01).

A partir da fala supracitada é facilmente perceptível que há um jogo de forças claro no tocante às bolsas concedidas para os alunos. Sempre houve a ideia de que o bacharelado e as bolsas voltadas exclusivamente para a pesquisa fossem, de fato, mais impactantes do que quaisquer outras.

No caso do curso de história em específico, a cultura do Pibic é pouco valorizada, sendo que o PET é quem tem a maior força e é ambicionada pela grande maioria dos estudantes.

Há também o jogo de forças entre a formação do professor e do pesquisador. Segundo o entrevistado, há uma valorização da licenciatura por conta do Pibid. Mas até onde iria esse interesse? Seria ele apenas financeiro ou, de fato, haveria um real interesse na educação como processo formativo e futuro local de trabalho?

Portanto, é possível aferir que o fator financeiro conta como elemento na hora de uma escolha profissional como assumir um compromisso com o programa. Outro fator interessante é a relação, como proposta anteriormente, com a pós-graduação:

“Ficou-se surpreso pelo número de pessoas do Pibid que passaram no mestrado, não só do Pibid história, mas também do Pibid direitos humanos, da própria construção teórica, a construção dessa carga de ensino que a gente tá fazendo, dessas discussões que a gente tá levando da Universidade pra dentro da escola”.

Dessa maneira, embora não haja realmente uma linha de estudo específica para o ensino de história, percebe-se que os alunos tem interesse na pós-graduação. Isso fica claro pela fala do aluno 01 e, também, pelo fato de que há a pesquisa ligada ao programa dentro da construção feita no curso de história da UFC.

“[...] o Pibid veio pra quebrar o preconceito que existe na academia em relação ao ensino de história. Então, por exemplo, se você quer fazer algum trabalho relacionado à educação histórica, relacionado ao estudo de currículo, você sabe muito bem disso, você não tem espaço no mestrado [em história] da UFC pra isso. Você tem que correr pra Educação ou outros programas. Não tem espaço na UFC pra isso, pra trabalhar educação histórica ou ensino. Sendo que a gente não precisa necessariamente ir pra educação pra trabalhar ensino”.

Porém, embora exista um ganho significativo no trabalho com o Pibid, há dificuldades bastante acentuadas que empobrecem o trabalho que existe.

“No César Cals a dificuldade que a gente encontra é estrutural. Por que é uma escola que tem muitos alunos, que é regida pelo estado [do Ceará], mas ela é uma escola também de nível fundamental, então a escola tem muitos alunos, muitos professores, muita

gente, então às vezes falta sala. Chegou um dia que a gente teve que fazer atividade no anfiteatro lá da escola, no meio do pátio, pessoal gritando de um lado e do outro e a gente fazendo atividade lá no meio do pátio. E o problema que a gente encontra além desse é o que eu já falei pra começar a responder a primeira pergunta, que é um certo preconceito que ainda existe com o Pibid, com os “Pibidianos” dentro da academia, né, por ser uma bolsa voltada para a docência. E essa parte da docência ela ainda tem muito preconceito dentro da Universidade. As pessoas não conseguem enxergar que pra formação do historiador ser completa, precisa ter esses dois lados, ter a docência e a pesquisa. São dois vieses diferentes mas tem que estar integrados na prática do historiador. E os problemas que a gente encontrou foram esses: Problema estrutural na escola, as vezes faltava sala, data-show, notebook. Que a gente com o tempo vai aprendendo a resolver, vai aprendendo a ganhar esses espaços. Principalmente por que a gente conseguiu um público fiel nas atividades, a gente ganhou esses espaços com muito mais facilidade. A gente fez atividades aqui na UFC, que dá uma integração maior com os alunos. E anteriormente tivemos muitos problemas por que o Justiniano de Serpa é um colégio muito fechado, não tem contraturno, por que ele é um colégio integral. Como funciona o Pibid? Os alunos tem aula de manhã, a gente faz atividades a tarde. Se o colégio não tem contraturno, como vamos fazer isso? E é ruim pegar um aluno que passa a semana toda tendo aula, manhã e tarde, aí você vai dar aula pra ele no dia da prova dele, que é na sexta. Aí o cara passa a semana toda tendo aula em dois turnos, ele vai querer ir pra atividade do Pibid? Então a gente teria esse problema com o público até a gente fazer atividades no sábado. Até foram boas, mas simplesmente não rolou (sic) as coisas no Justiniano até por conta dos alunos, mas mais por conta da estrutura da escola.”

As dificuldades apresentadas são de ordem estrutural, principalmente. Não há salas específicas para atendimento ao programa. Sem um planejamento prévio as atividades ficam claramente prejudicadas. No entanto, o papel da coordenação institucional e da escola são fundamentais.

Perguntamos, a seguir, qual o papel que o Pibid tem para a UFC. Como programa institucional e política pública, não passa despercebido que o programa tem peso significativo em questões políticas dentro da própria instituição.

“No caso aqui no Pibid, tava até conversando com a supervisora sobre isso, nós somos bolsistas do MEC. Não é a UFC que manda a demanda, é o Ministério. O MEC diz “olha, precisamos de ‘tantos’ bolsistas” e a UFC vai lá e faz um projeto. Mas eu acredito

que a grande contribuição é essa mudança do olhar em relação ao ensino de história. O Pibid hoje está sendo elogiado por vários professores, professores efetivos do curso de história da UFC, coisa que, antes, não acontecia. Coisa que antes éramos vistos com certo receio, agora a gente tá sendo elogiado. Então essa mudança de olhar em relação à docência, mostrar que teoria e ensino estão ligados, mostrar que o ensino no ensino médio também produz conhecimento, isso aí eu acho que é a grande mudança que o Pibid pode trazer tanto para a Universidade quanto para a escola”.

No discurso acima, existe uma crença de que o Pibid influencia os espaços acadêmico e escolar. Isso se deve ao fato de que os professores antes descrentes na docência estão, em maior grau, aceitando-a como parte fundante do processo de formação profissional.

A escola tem papel fundamental na construção do programa. Embora existam os problemas estruturais relatados, o aluno apoia o trabalho desenvolvido pela direção e pela supervisão:

“A escola, principalmente o professor supervisor, são muito importantes dentro desse processo. Por que se você não tiver o apoio da escola, se você não tiver o apoio do diretor, do coordenador pra lhe ceder uma sala, pra lhe ceder um espaço, você não consegue trabalhar. Como já disse, demos muita sorte no César Cals, apesar dos problemas estruturais, conseguimos galgar espaços lá dentro, conseguimos um público certo, e sempre a gente consegue espaços legais pra poder realizar as atividades. Então, se não tiver o apoio da escola, como na anterior, o Pibid não funciona. Por que a gente, por exemplo, íamos a tarde, passávamos a tarde lendo, fazendo outra coisa, menos fazendo a atividade com os alunos. Por que? A gente não tinha demanda da escola. A gente tá lá pra servir a escola, como eu já disse, somos uma demanda do MEC para o ensino médio. A gente tá lá pra servir a escola. Se a escola não manda demanda, a gente não tem como trabalhar. Então estamos lá pra servir a demanda do professor e da escola.”

O professor supervisor exerce papel crucial na construção do saber elencado pelos bolsistas. Ele é o sujeito que coordena as oficinas, dá conselhos, atribui tarefas e faz a conexão bolsistas-escola-universidade, embora não haja confirmação de que existe essa conexão real através de reuniões sistemáticas entre os 3 paralelos do programa.

Mas além disso, o espaço escolar poderia ser influenciado pelo Pibid? Segundo a falta do bolsista 01, sim, uma vez que ele ajuda a pensar a escola como produtora de

conhecimento. Circe Bittencourt (2008) diz que a escola não apenas é produtora de conhecimento mas não deve estar submissa ao produzido por instâncias consideradas superiores, ou seja, as universidades.

É importante ressaltar que, ao trabalhar a noção de produção do conhecimento histórico, não existe a intenção de formar historiadores, mas sim mostrar a eles a complexidade implícita em produzir história:

“Mas falando pelo Pibid História especificamente, a nossa perspectiva é aproximar universidade do ensino médio, e fazer com que esse fosso, que é muito grande ainda, seja diminuído. Não é fazer com que os alunos do ensino médio se tornem “mini-historiadores”, mas é fazer com que o que se pensa aqui na academia como história seja mais aproximado do ensino médio, já que este mesmo ensino médio não tem a potencialidade da UFC, de uma universidade. Mas tentar fazer com que esse ensino se aproxime mais. Então, acho que esse é o mote do Pibid História, fazer com que a gente crie reflexões históricas dentro do ensino médio, fazer com que o aluno se aproxime cada vez mais daquilo que a gente entende como sendo uma reflexão histórica”.

Já sobre a pesquisa em ensino de história, o entrevistado revela, como dito anteriormente, não existir uma linha de pesquisa específica no curso de história. No entanto, segundo este:

“Era algo que deveria ser mote do próprio departamento [de história]. Deveria ter uma linha específica no departamento, já que o ensino de história tá imbricado com a pesquisa. Por que se você consegue estabelecer uma pesquisa, mas em contrapartida você não consegue ensinar a sua pesquisa, eu acho que isso, você não se coloca como um historiador. Por que tem de ter as duas coisas, você tem de saber refletir sobre aquela pesquisa com outras pessoas, como você tem que saber fazer com que aquilo se desenvolva no papel. Então não adianta ser um ótimo pesquisador se você não consegue ser um bom professor. Acho que tudo tá ligado na concepção mais geral que é o historiador.”

Perguntamos, então, qual a relação que a coordenação de área faz sobre ensino e pesquisa.

Entrevistador: Dentro dessa mesma pergunta, existe um esforço da coordenação de área [do Pibid] em elaborar essa relação ensino-pesquisa?

“Existe. A gente tá tendo várias discussões muito rentáveis, seja com a professora Kênia [coordenadora de área], seja com a professora Raquel [auxiliar na coordenação], e isso é o que está fazendo com que o Pibid vá fazendo novas reflexões, o Pibid vá aparecendo dentro da Universidade. Por exemplo, a gente tem as nossas sextas-feiras, a gente não pode colocar “cadeiras”, por que a gente tem reuniões fixas, onde a gente discute textos, temas, enfim.. então sempre há esse acompanhamento, tanto de uma como de outra, a gente tá sempre discutindo esse tema, e a partir dos “Pibidianos” esses temas vão sendo levados mais pra fora, né? Por exemplo, você está fazendo uma cadeira de [história] contemporânea, tá sendo discutido, aí eu “pô, como isso pode ser pensado pro ensino e tal”, então isso vai se propagando mais na Universidade através dos bolsistas, que são 21 bolsistas.”

Há, sem dúvida, dados reveladores na fala do bolsista 01. Primeiro, existe um controle da carga horária exercida pelos bolsistas na graduação. O papel da bolsa de estudos é complementar a formação dos bolsistas. A partir disso, é compreendido o fato de que existe um esforço em uma formação teórica mais sólida, porém ao custo de uma liberdade curricular.

A partir dessas primeiras reflexões, objetivamos entender como o programa funciona na UFC. Em seguida, ele fala sobre sua experiência ajudando-o na própria formação:

“O Pibid para confirmar algumas certezas que eu já tinha. Que ensino e pesquisa estão imbricados. Que esse preconceito contra o ensino existe, mas ele está diminuindo. E a certeza que minha atividade no Pibid está servindo para isso. E exatamente para você ver algo em relação ao ensino básico de maneira diferente. Você não perceber o professor, o ensino básico como uma instância inferior à academia. Mas pensar esses dois professores [do ensino básico e da universidade] importantes dentro do processo de construção do ensino, e pensar esses dois professores dentro de um processo de potencialidades diferentes. É claro que a remuneração ainda é distante, mas eu já penso na docência no ensino básico com outros olhos, como eu não pensava antes, então o Pibid vai servir pra isso dentro da minha formação.”

E, por fim, ele fala quais poderiam ser os pontos considerados críticos e que precisariam de revisão:

“Número excessivo de bolsistas. Por exemplo, 07 bolsistas para uma escola, acho que é muita coisa. Por isso a gente separava a atividade pra dois dias. Penso que 05 bolsistas

pra uma escola seria o ideal. Muitos Pibid pra uma escola. Todas as áreas tem Pibid, aí dá choque, por exemplo, a gente marcava atividade pra quarta a tarde, e aí tinha dois Pibid com atividade no mesmo horário. Então pega esses outros Pibid e tem tantas escolas públicas aqui em Fortaleza, então todos tem que ficar todos no César Cals, Liceu, Liceu de Messejana? Então pegar esses Pibid e levar pras escolas que realmente tem demanda não ficar só nas escolas modelo aos olhos do governador, que são os Liceus, Justiniano de Serpa. Pegar e levar pra escolas onde realmente a gente vai encontrar problemas educacionais para os alunos [bolsistas] sentirem como são esses problemas muito sérios educacionais que tem aqui no Brasil, então acho que o Pibid estaria ajudando mais ainda a resolver esses problemas”.

Bolsista 02

A bolsista número 02 é bolsista do programa há aproximadamente 1 ano. Ela, como o bolsista 01, também é professora da educação básica em outra escola que não a contemplada pelo Pibid, no seu caso, o Liceu de Messejana.

“O Pibid trouxe contribuições importantíssimas na minha formação. Por que as discussões acadêmicas trazem você pra uma realidade, e quando você vai na escola e começa a conhecer o espaço escolar, você vê as relações que existem em sala de aula, também aquilo que os alunos trazem de casa, relações com a família e tudo. Tudo isso contribuiu bastante pra minha formação, por que, juntos, a gente foi elaborando atividades que contemplassem o diálogo, e aprendemos a ouvir o aluno. Eu acho que o grande desafio foi esse, você não chegar como detentor do conhecimento, mas se propor a fazer um diálogo e a ver o que eles compreendem da história, as dificuldades que eles tem na questão da temporalidade e em outros âmbitos, também.”

Diferentemente do bolsista 01, a bolsista 02 trabalha com a ideia de um trabalho dentro da escola como princípio fundamental para a formação docente. É, portanto, uma visão um pouco diferenciada. O trabalho deve ser acompanhado de perto por todos e os alunos fazem parte desse processo.

Assim, é possível entender que, na execução dentro do Liceu, o papel da relação professor-aluno é importantíssima.

Sobre as dificuldades, a bolsista relata:

“A maior dificuldade que eu encontrei foi o trabalho interdisciplinar. Por que é uma das propostas do Pibid, mas nunca conseguimos encontrar uma disciplina que estivesse disposta a trabalhar em conjunto. Então essa foi a maior dificuldade. [...] tem muitas dificuldades na estrutura, principalmente a questão do espaço, por que muitas vezes a gente tem de disputar o espaço com outros Pibid, então fica difícil trabalhar. E também muitas vezes existem várias atividades no mesmo período, então isso também é complicado.”

Sobre a interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (2007, p. 13), adverte:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono de 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.

Nesse sentido, o trabalho em conjunto entre os mais diversos núcleos do programa não existe. E não há formação nos cursos específicos e nem no Pibid para a realização desse tipo de atividade.

Sobre a importância do Pibid para a UFC, ela diz:

“Eu acredito que fazer essa ligação da escola pública com a universidade é bem interessante, os estudantes, eles ficam muito curiosos pra saber como é o espaço aqui na universidade e fazer essa ligação tanto na questão do ensino como na pesquisa trás muitas contribuições para o espaço acadêmico.”

O discurso da bolsista 02 tem, constantemente, o aluno da escola como protagonista. Esse papel central do aluno é reforçado mais à frente:

Entrevistador: O programa tem papel fundamental na formação docente para a educação básica? Por que?

*“Sim. Eu acredito, por que as vezes aqui na academia, as vezes saímos com a ideia de que vamos revolucionar o mundo e achamos que tudo vai ser maravilhoso. E só quando você está na escola é que se percebe os inúmeros desafios que te esperam. Então o Pibid me ajudou a perceber essas questões da realidade e ver que eu tinha muitos desafios. As vezes você dá aula numa turma, e eles tem uma certa receptividade, e você vai pra outra e é bem diferente, por que as pessoas são diferentes. Então, perceber isso pra mim foi fundamental e eu acredito que o Pibid contribui bastante para uma **prática reflexiva**, pra*

você ser crítico. Você não está ali dando a sua aula sem se preocupar com a aprendizagem dos alunos”.

A seguir, ela mostra a relação entre as práticas realizadas no trabalho dentro do Pibid e a sala de aula das escolas não atendidas pelo programa:

“Assim, eu já ensino em outra escola, além do Liceu de Messejana. E, se eu tive a segurança de entrar numa sala de aula, assumir algumas turmas, foi graças à formação que eu tive no Pibid. As disciplinas de estágio deixam muito a desejar. São importantes, mas não tem um espaço de auto-avaliação, espaço de estar discutindo durante a semana, durante vários dias.. trocando experiências. E o Pibid, principalmente na questão teórica, os textos que nós discutimos: A Isabel Barca, que trás uma discussão sobre a educação histórica riquíssima, e tentar aplicar isso no Liceu de Messejana foi muito bom e perceber os pontos positivos e negativos foi bastante interessante”.

Ao falar sobre o estágio, fica claro que existe uma lacuna na formação docente nesse setor. Embora haja uma proposta clara e coesa, será que os professores estão preparados para trabalhar a parte prática do curso? Essa questão é respondida por ela. O Pibid é espaço privilegiado e não são todos os alunos do curso que tem acesso a ele, o que embasa fortemente a ideia de que existe uma separação entre os contemplados pelas bolsas e os alunos “regulares” do curso de história.

Por fim, ela sugere:

“A sugestão é que exista um espaço na escola para o Pibid. Uma sala onde a gente possa se reunir, por que não existe esse espaço. Muitas vezes nos reunimos na biblioteca, e aí quando começamos a discutir, fazemos um certo barulho e sabemos que isso atrapalha na concentração dos estudantes”.

Bolsista 03

A bolsista 03 também faz parte do Pibid há cerca de 1 ano e meio. Trabalha no Liceu de Messejana e é professora da educação básica.

Sobre o papel do Pibid na formação de professores, ela pondera:

“Eu acredito que torna possível você trabalhar com os alunos conceitos a partir de fontes iconográficas, jornais e não se limitar ao livro didático. Muitas vezes a gente acha

que ele é o que vai nortear o professor e não, tem mostrado, a partir das atividades que a gente tem feito, que você pode trabalhar os mais diversos conceitos partindo da vivência deles, o que eles sabem, sem tornar aquela coisa monótona e quebrar o paradigma de que a história é algo decorativo. Então é muito importante para a formação das pessoas que estão terminando a licenciatura.”

Diferentemente dos relatos anteriores, ela trás uma nova visão sobre os problemas enfrentados pelo programa:

“Uma das maiores dificuldades é a distancia que ainda há entre a escola e a academia. Ainda que tenha o coordenador na academia e o supervisor na escola, não há interação entre eles. Se não for (sic) os bolsistas estarem levando o que passa na escola para a academia, da academia para a escola. E o Pibid veio justamente pra estabelecer essa ponte. Mas infelizmente os coordenadores ficam muito restritos à academia e o supervisor também à escola e fica só essa transição dos bolsistas”.

Entrevistador: Então não existe uma conexão entre a coordenação dos bolsistas aqui na universidade e a supervisão na escola?

“Não. O que há são os bolsistas trazerem as demandas para os coordenadores. Não há visita dos coordenadores às escolas, eu acho que deveria ter, até pra eles poderem ver o que os bolsistas estão fazendo, onde eles estão inseridos. Então se houvesse, existiria uma interação melhor, principalmente do professor [supervisor] que muitas vezes já está há um tempo distante da academia, e acaba as vezes perdido. Reuniões que unissem supervisão e coordenação para eles estarem mais juntos”.

Entrevistador: Mas então qual o papel da escola na execução do programa?

A escola geralmente acha que é só mais um projeto. E aí, de início, ela não dá muita atenção. Então a gente tem que correr atrás, mostrar os resultados e a escola é importante a questão da estrutura, de dar espaço, de não achar que é algo menos importante que o Pibid de matemática, por exemplo: Ah, português e matemática os meninos tem mais dificuldade, então o Pibid é uma espécie de reforço e na verdade ele não é. Então é outra dificuldade que a gente enfrenta, de eles acharem que matemática e português, por serem áreas mais importantes, tem que ter mais espaço que o Pibid de História, então é outra coisa que a gente tem que buscar e a escola tem que estar aberta para isso.

Se não há, portanto, contato direto, segundo a mesma, entre a coordenação de área e a supervisão, não há como afirmar que o programa vem exercendo papel formativo pleno.

Porém, embora isso seja verdade, a importância para a UFC fica clara:

“Eu acho que é mostrar que a prática é importante e que não deveria ter essa separação entre pesquisador e professor, onde o professor não pode ser pesquisador mas o pesquisador pode ser professor, ter essa distinção. Então o Pibid veio para mostrar que pode, sim, ser professor, pesquisar, mostrar que essa área também é importante. Então pra UFC, no curso de história, acho que deu um pouco mais a questão da educação como primordial, que deve ser, já que estamos em um curso de licenciatura”.

Há o papel de mostrar que a prática é importante, mas isso não se conecta com a formação inicial. É claro, nas 3 entrevistas, que todos eles defendem um fim da dicotomia professor-pesquisador. Isso, segundo a bolsista, no entanto, não acontece na prática:

“A priori, não. O Pibid é voltado para a prática e não para a pesquisa. Se você for não é seguindo o programa, é o que você aproveita, que dá pra aproveitar muito, mas o programa, em teoria é só pra ensino, não pesquisa”.

Por fim, ela pondera sobre o papel do programa em sua formação:

“Eu por muito tempo senti que estava vendo coisas na faculdade que eu nunca vou poder trabalhar na escola. Quando eu for pra lá eu vou voltar praquilo que eu estudava [no ensino médio]. Isso me inquietava muito, eu via que era inútil o que eu tava fazendo. Mas com o Pibid, eu vi que aqueles autores, trabalhando da maneira certa, na medida certa, eles podem ir para a sala de aula. O livro didático é um instrumento, mas ele não é o condutor, é o professor. Então parte muito da sensibilidade, não adianta trazer toda a erudição, não vai “rolar”, então ter essa sensibilidade de saber até onde ir, trabalhar os conceitos de acordo com as séries, das vivências deles, então.. foi muito importante pra mim. Hoje eu não tenho mais esse problema de achar que não é mais possível, acredito que o Pibid poderia ser ampliado para um maior número de alunos, que isso faria com que eles tivessem essa realidade e essa experiência que eu to tendo que é enriquecedora para todos”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao ler as falas dos participantes do projeto, chegamos a algumas conclusões. Embora haja significativo reforço na questão da teoria e da construção da epistemologia da prática, ou seja, através das falas é perceptível que o Pibid está consonante com um de seus maiores objetivos: valorizar o docente da educação básica e prepara-lo para enfrentar as adversidades do mercado de trabalho.

Rodrigues (2009, p. 52) adverte que os professores iniciantes, no entanto:

Uma situação enfrentada por muitos professores é a falta de interesse por parte dos alunos em relação aos estudos. Fato que torna ainda mais difícil o início de trajetória docente dos iniciantes. O desinteresse dos alunos exige muito dos iniciantes, pois muitos alunos estão na adolescência, período no qual é comum um comportamento de contestação às normas e regras impostas pela sociedade. Essa atitude é compreendida pelos adolescentes como sinônimo de prestígio frente a seus pares.

Porém, para o alcance dos objetivos do programa, existem lacunas como a interação entre professor e pesquisador, além de uma linha de pesquisa clara sobre o assunto no tocante à pós-graduação, necessidade que os alunos bolsistas sentem ao estarem inseridos dentro da lógica do programa.

Se a epistemologia da prática é, como propõe Tardif, *as habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades diárias* de qualquer profissão, é possível aferir, a partir das falas dos participantes, que há uma ajuda na construção desse saber. Todos relataram que a experiência no programa é fundamental na sua prática, trazendo elementos teóricos e epistemológicos que estão presentes no seu dia-a-dia como professores.

No entanto, há, ainda, lacunas a serem preenchidas. A primeira delas é distribuir mais fortemente o programa pelas escolas participantes do programa. Em segundo lugar, é necessária uma relação mais conexa entre os professores do curso e os alunos em geral. O estágio não contempla as dimensões relacionadas ao ensino e também não possui ligação direta com o Pibid, embora, como explicitado anteriormente, a Capes faça questão de fazer essa diferenciação.

A relação universidade-escola também foi ponto fundamental nas entrevistas. É preciso que exista um elo mais forte entre as duas instâncias. Deixar os bolsistas à mercê das escolas é não fomentar o objetivo que o programa estabelece ao relatar que a valorização da formação docente nos dois âmbitos é um de seus objetivos.

Em seguida, também é possível entender que, sem a boa vontade da escola, o programa jamais aconteceria e existe um número excessivo de projetos por escola, o que, além de sufoca-las, não permite que outras instituições de ensino sejam contempladas pelo projeto.

A instituição de programas como o Pibid é fundamental para valorização da educação no Brasil. Porém, uma das críticas ao programa é a de que, em primeiro lugar, os bolsistas são privilegiados. Não há, dentro da matriz curricular, proposta próxima ao que faz o Pibid.

Em segundo lugar, as bolsas são limitadas e segregam os alunos de graduação uns dos outros. Essa tendência é alcançada mais fortemente com o Pibid em virtude de ser um programa voltado à prática profissional, diferentemente de outros mais voltados para a prática de pesquisa ou extensão universitária.

Há, também, a questão do trabalho na escola. Ao sair da graduação e, por conseguinte, do Pibid, o aluno se vê como outro professor qualquer. Não há continuidade do trabalho, mas tão somente uma formação inicial que não vê ações permanentes na escola.

Na sequência, afirmamos que, através das entrevistas, não ficou claro se os estudantes conhecem, de fato, qual o objetivo que o programa visa alcançar. E essa pode ser uma lacuna fundamental para o atinjo daquilo que o Pibid propõe.

Sobre a formação docente em história no Ceará, os estudos ainda são escassos e localizados. Conforme citamos anteriormente, a cultura dos cursos de história no estado ainda é incipiente, necessitando-se, assim, de incentivo à formação docente, visando suprir a demanda existente por profissionais da área, principalmente no interior do estado.

Quanto à pós-graduação, esta também ainda está apenas em seu início. O programa de pós-graduação mais antigo em história do estado tem apenas 15 anos. É o começo de uma trajetória que poderia ser bem aproveitada caso mesclasse ensino e pesquisa, o que, como relatado pelos bolsistas, não acontece no caso dos estudos pós-graduados.

Há formação teórica forte no programa, o que faz parte da cultura bacharelesca tão presente nos cursos de história Brasil afora, facilitando a conexão teoria-prática e favorecendo a formação e a prática reflexiva.

A prática reflexiva é baseada em princípios de dialogicidade, reflexão e integração professor-aluno. O Pibid, a partir das falas colhidas, possibilita esse diálogo.

A criação do programa está ligada a uma nova política do governo federal de investimento maciço na educação. Isso abarca o Pibid e os outros programas relatados nesta investigação.

Portanto, a partir das falas dos alunos que participaram do programa, é preciso que a UFC, juntamente à coordenação institucional, elabore um plano de redistribuição dos bolsistas, visando atender, assim, mais escolas e possibilitando que mais instituições de ensino possam ser beneficiadas pelo programa Pibid.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BOBBIO, Norberto; BOVERO, M. *Sociedade e estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer 79/02: Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante*. Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de gestão PARFOR 2009-2011*. Brasília, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. *I PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: MEC, 1975.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de História*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Resolução CNE /CP número 1*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf >
- BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Descrição do programa Ciência sem Fronteiras*. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas> >. Acesso em: 30 mai 2014.
- BRASIL, Presidência da República. *Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*. Brasília, 2007.
- BRIDI, Jamile Cristina Ajub. *A iniciação científica na formação do universitário*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 2004.
- BORGES, Cecília Maria. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p. 59-76. Abr. 2001.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CAIMI, Flávia. *Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história*. Tempo, Revista do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: v. 11, n. 21, p. 17-32. Jul. 2006.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Do Currículo mínimo às Diretrizes Curriculares: A mudança necessária*. Estudos, Brasília: v. 17, n. 25, p. 7-16, ago.1999.

COSTA, José Fernandes. *Currículo de História e História de vida: Entre o vivido e o prescrito*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Anped, 2007.

DURKHEIM, E. *Education et Sociologie*. Paris: PUF, 1960.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa*. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaEJoce.pdf>>.

FAZENDA, Ivani. *A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores*. IN: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício: A constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. *A Formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo*. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (orgs). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. *Como nos tornamos professores de História: A formação inicial e continuada*. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2009.

_____; ZAMBONI, Ernesta (orgs). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Thaís Nívea. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. Tese (Doutorado em Educação, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GENTIL, Loreta Maria Milhomens. *A Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará na voz dos sujeitos envolvidos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2009.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LINHARES, Maria Yedda. *O lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História*. IN: SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, I, 1961, Marília (SP). *Anais...* São Paulo: FFCL-USP, 1962, p. 161-187.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *O pensamento curricular no Brasil*. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Sonia de Castro. *A formação do professor de história na universidade do Distrito Federal (1935-1939)*. *Educação em Foco*, Juiz de Fora. v. 15, n. 2, p. 111-134. set. 2010.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: Diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese (Doutorado em

Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: Entre Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Viviane. *MCTI terá orçamento maior em 2014, mas perde investimentos para projetos científicos*. Jornal da Ciência, São Paulo, 13 de dezembro de 2013. Disponível em: < <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.php?id=91212>>. Acesso em: 30 maio. 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime Militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização*. Revista História Hoje, São Paulo. v. 2, n. 4, p. 265-304. Dez. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; CANAAN, Mariana. “Os iniciados”: *Os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas*. Tomo, Revista do Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Sergipe. v. 15, n. 1, p. 41-70. Dez. 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p. 27-42. Abr. 2001.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. *Novos projetos pedagógicos para formação de professores: Registros de um percurso*. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2007.

PICONEZ, S. C. B.. *Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional*. Revista Nuances da UNESP, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, p. 05-14, 1998.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAPINI, Márcia Siqueira. *Interação Universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq*. Estudos Econômicos, v. 37, n. 1, p. 211-233. Mar. 2007.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *A formação docente no Brasil*. IN: RIBEIRO, Luís Távora

Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio Patrício de. *Temas educacionais: uma coletânea de artigos*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RODRIGUES, Heloísa. *O Peão vermelho no jogo da vida: O professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, L. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, n. 1, v. 57, p. 1-22, abr. 1987.

SOUZA, Vinícius Rocha de. *Racionalidade e trabalho pedagógico nos estágios curriculares em Cursos de Licenciatura da UFC: o que acontece na prática?* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. *Memórias do ensino de história – Experiências vividas na licenciatura da FAFICE/UECE (1966 a 1982): Mitos, rótulos e contradições*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará, 2004.

THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Departamento de História. *Projeto Político Pedagógico do curso de História: Modalidade licenciatura*. Fortaleza: UFC, 2005.

_____. *Resolução 21 / 2006, que dispõe sobre os Estágios na UFC*. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/images/stories/_files/conheceraufc/cepe_consuni/resolucao21_CEP E2006_estagio.pdf>