



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GILMAR DANTAS DA SILVA

**GESTÃO CURRICULAR NO PIBID EM HISTÓRIA: O QUE CONTAM OS
PROFESSORES SUPERVISORES**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

GILMAR DANTAS DA SILVA

GESTÃO CURRICULAR NO PIBID EM HISTÓRIA: O QUE CONTAM OS
PROFESSORES SUPERVISORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Gilmar Dantas da.

Gestão curricular no PIBID em história: o que contam os professores supervisores [recurso eletrônico] / Gilmar Dantas da Silva. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 172 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de professores.

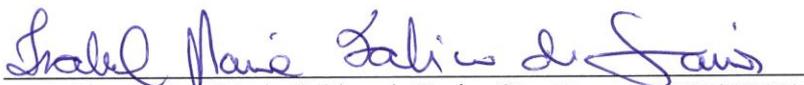
Orientação: Prof.^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. PIBID. 2. Iniciação à docência. 3. Currículo. 4. Gestão curricular. 5. Licenciatura em história. I. Título.

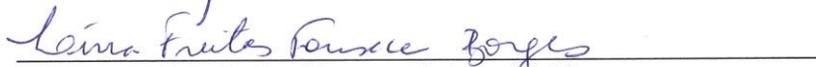


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e três dias do mês de julho de dois mil e quinze, **GILMAR DANTAS DA SILVA** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **GESTÃO CURRICULAR DO PIBID EM HISTÓRIA: O QUE CONTAM OS PROFESSORES SUPERVISORES**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB) e Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 15h/0min às 17h, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o mestrando **Gilmar Dantas da Silva**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Isabel Maria Sabino de Farias, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB)



Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE)

Madalena Fernandes Dantas e Francisco
Tónico Braga Dantas

AGRADECIMENTOS

A todos os que me deram e mantiveram a vida: a Providência. De forma bem mais imediata, meus avós maternos, Francisco Tônico Braga Dantas e Madalena Fernandes Dantas; meus pais Francisco Carlos da Silva e Maria do Carmo Dantas da Silva; meus irmãos Gilza, Gircélio e Gilberto. Minha tia, e mãe por alguns momentos, Maria do Socorro, *in memoriam*. Agradeço a todos as influências e oportunidades de experiências diversas no âmbito do trabalho na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) na 10ª Regional de Desenvolvimento da Educação, na cidade de Russas: Elielder, Maurício, Luma, Daniele, Correia, Concinha, Corrinha, Elba, Socorro, Adriana, Eliana, Monalisa, Fátima, Márcia, Lúcia, Paulo, Helena Cláudia, com quem fazíamos a grande equipe da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, bem como os demais profissionais das outras células daquela repartição. Presto de gratidão também aos profissionais da SEDUC-Sede, que contribuíram e apoiaram em diversos momentos a minha estada no mestrado acadêmico em Educação: Prof. Lucidalva, Prof. Dra Maria Luiza e aos colegas da equipe de trabalho do Projeto Professor Diretor de Turma: João, Renata, Elaine e Lúcia, bem como aos demais colegas profissionais que atuam nos outros eixos e programas adjuntos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Um agradecimento especial à professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, consultora na SEDUC para o Projeto Professor Diretor de Turma, por toda a influência, ensinamentos e apoio na concepção e aprofundamento da temática que nortearam meu interesse pelo tema da dissertação ora apresentada: gestão curricular.

A todos os colegas fantásticos da turma do mestrado acadêmico em Educação de 2013 da Universidade Estadual do Ceará, pois, cada um ao seu modo, me acrescentou aprendizagens pelos momentos que compartilhamos nessa trajetória breve na academia. A todos os professores e funcionários que compõem o quadro docente dessa instituição.

À minha família fora de casa: Dália, Aline, Laís e Marcelo. Ao aconchego na ausência do meu primeiro lar representado por Heloísa, João Victor, “tias” Sandra, Carla, Maísa e pelos dois Isacs.

Especiais agradecimentos àquela que trouxe resoluções de problemas desde o momento da matrícula nas primeiras disciplinas às inúmeras dificuldades que podemos enfrentar na caminhada de aluno mestrando e que nunca se negou a cumprir até mais do que sua função institucional de coordenar o Programa de Pós-Graduação em Educação exige e a quem muito devo além da presteza em orientações, mas por todo seu legado e influência como pessoa,

profissional e pesquisadora e de quem ainda terei muito a aprender: minha grandiosa professora-orientadora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias.

E de cada vazío a que resiste o ser, somos instigados, em cada instante da vida, a cumprirmos a tarefa perene de a tudo significar.

(Gilmar Dantas da Silva)

RESUMO

Objetiva, principalmente, compreender o modo como o professor supervisor do PIBID participa da gestão curricular da iniciação à docência de futuros professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica. De modo específico, buscou: analisar a concepção de currículo e gestão curricular de professores supervisores atuantes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE); identificar a percepção que os professores supervisores têm acerca de suas participações na iniciação à docência de futuros professores de História; perscrutar os docentes supervisores quanto às mudanças ou permanências em suas estratégias da gestão curricular após inserção no PIBID, com ênfase no planejamento das aulas de História; examinar a concepção de iniciação à docência do projeto institucional do PIBID/UECE e no Subprojeto de História - UECE/FAFIDAM, considerando sua relação com as diretrizes para a formação de professores de História; discutir as convergências e/ou divergências entre a gestão curricular no PIBID e o exercício das funções docentes na escola; conhecer o significado que os professores supervisores têm de suas contribuições profissionais no PIBID e os reflexos do Programa em seu desenvolvimento profissional. As categorias teóricas que deram aporte à investigação foram currículo e gestão curricular. A pesquisa, no que se refere à sua abordagem teórico-metodológica, assume o referencial crítico, caracterizando-se como investigação qualitativa, do tipo empírica. Os sujeitos participantes são quatro professores supervisores que ensinam História em três escolas de Ensino Médio situadas em dois municípios da Região do Baixo Jaguaribe, interior do Estado do Ceará. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: levantamento bibliográfico, exame documental e realização de entrevistas, com análise de dados segundo a Hermenêutica Dialética. O estudo pressupõe que ainda impera em muitas de nossas universidades o paradigma da racionalidade técnica em detrimento de uma racionalidade prática, em especial no curso de licenciatura da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), lócus desta pesquisa, juntamente com as escolas participantes do PIBID em História ali realizado. As imersões ao campo evidenciaram uma licenciatura marcada pelo predomínio do paradigma da racionalidade técnica e, com suporte neste fato, buscou-se compreender como ocorria a inserção do professor supervisor da Educação Básica na iniciação à docência de futuros professores de História no âmbito do PIBID, se sua tarefa de agente da gestão curricular dessa formação a redimensiona em direção da racionalidade

prática, bem como se esse redirecionamento também se refletia na gestão curricular do ensino História no Ensino Médio. Os resultados revelaram lacunas no currículo de formação docente daquele *campus* e que a participação no PIBID assegura significado bastante particular a cada professor supervisor nele atuante, mas fazendo-os, em sua totalidade, repensar as práticas curriculares desde a inserção no Programa.

Palavras chave: PIBID. Iniciação à docência. Currículo. Gestão Curricular. Licenciatura em História.

ABSTRACT

This study aims mainly to understand how the supervisor teacher of PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) takes part of the Curriculum Management of the Initiation to Teaching of the History Undergraduate Program of UECE. Theory and practice articulation were considered as well as the challenge of developing a formative process which causes disruptions of the technical rationality. The essay sought to: analyze curriculum design and management concepts the supervisor teachers acting in PIBID; identify the perception that supervisor teachers have about their participation in the introduction to teaching of future teachers of History; argue supervisor teachers about the changes or stays in their strategies of curriculum management after inserted in PIBID, taking History classes planning into account; examine the concept of initiation to teaching of PIBID/UECE and at the subproject of History – UECE/FAFIDAM considering its relations with the guidelines for the training of History teachers; discuss the similarities and/or differences between the curriculum management in PIBID and the exercise of teaching duties at school; find out the meaning that supervisor teachers have of their professional contributions in PIBID and the results of the program in their professional development. The theoretical categories that gave contribution to this investigation were curriculum and curriculum management. The research, in relation to its theoretical and methodological approach, assumes the critical framework, characterized as qualitative research, empirical type. The subjects are four supervisors who teach History in three high schools located in two cities of the lower Jaguaribe region, countryside of Ceará. The procedures used for data collection were: literature review, document review and interviews with data analysis according to the Dialectic Hermeneutics. The study states that the paradigm of technical instead of practical rationality still prevails in many of our universities especially in the undergraduate program of the Faculty of Philosophy Dom Aureliano Matos, campus of the State University of Ceará (FAFIDAM / UECE) locus of this research, along with the participating schools PIBID held there in History. The immersions in the field show a degree marked by the predominance of the technical rationality paradigm and with that in mind, we sought to understand how the insertion of the supervising teacher of Basic Education in the initiation of future teachers of History within PIBID happened. We investigated if the task of this professional as agent of curriculum management in this training leads him toward a practical rationality, and if this redirection is also reflected in the Curriculum of History of high schools. Results revealed gaps in teacher education on curriculum in that campus and also that the participation in PIBID ensures very

particular meaning to each supervisor teacher acting on it but making them all, rethink their curriculum practices since the inclusion in the program.

Keywords: PIBID. Initiation to teaching. Curriculum. Curriculum Management. History Undergraduate Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, produzidos de 2012 a 2014, que tratam do tema formação de professores de História	30
Quadro 2 -	Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos estruturantes da docência em História em 1984	80
Quadro 3 -	Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2003	81
Quadro 4 -	Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2013	82
Quadro 5 -	Comparativo dos fluxogramas de 1984, 2003 e 2013 quanto à distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONTORNOS DO OBJETO DE ESTUDO: PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA.....	20
2.1	O TEMA E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	22
2.2	PUBLICAÇÕES DA ANPUH E DA CAPES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E SEUS CURRÍCULOS.....	26
2.3	DAS QUESTÕES NORTEADORAS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	31
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
3.1	QUAL O CAMINHO METODOLÓGICO PLAUSÍVEL? PERSPECTIVAS PARA UM ESTUDO DE CASO (EC).....	34
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
3.3	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	43
4	CONJECTURAS EM TORNO DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E GESTÃO CURRICULAR.....	57
4.1	CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO ESPECIALIZADO: COMPREENSÃO DO DEBATE.....	57
4.2	TENDÊNCIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	61
4.3	DESENVOLVIMENTO E GESTÃO CURRICULAR: INTERFACES NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	72
4.4	COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UECE/FAFIDAM: ANÁLISE DOS FLUXOGRAMAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE 1984, 2003 E 2013.....	79
5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA À LUZ DOS DEBATES SOBRE OS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO.....	92
5.1	AS DCN E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES....	94
5.2	OS PCN: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	103
6	O PROFESSOR SUPERVISOR NA GESTÃO CURRICULAR: O CASO DO PIBID/HISTÓRIA DA UECE/FAFIDAM..	110
6.1	A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: A PROPOSTA DO PIBID	

DA UECE/FAFIDAM	110
6.1.1 A proposta de iniciação à profissão docente do PIBID UECE: elementos conceituais e configuração curricular	112
6.1.2 O subprojeto do PIBID de história da FAFIDAM: caracterização de sua proposta de iniciação a docência	114
6.2 RELATOS ACERCA DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL, DE FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL.....	116
6.2.1 As concepções de currículo e de ensino de história dos professores supervisores	128
6.2.2 O professor supervisor como agente da gestão curricular da iniciação à docência na disciplina de história no ensino médio	133
7 GESTÃO CURRICULAR NO PIBID EM HISTÓRIA: SÍNTESE PROVISÓRIA.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	157
APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIDAM/UECE.....	158
APÊNDICE B – CARTA DE RECOMENDAÇÃO DO PESQUISADOR.....	159
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO....	161
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR SUPERVISOR.....	163
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA.....	164
APÊNDICE G – ANÁLISE DOS DADOS – ENTREVISTA AOS PROFESSORES SUPERVISORES.....	166
APÊNDICE H – ANÁLISE DOS DADOS – ENTREVISTA AOS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA.....	167
APÊNDICE I - LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES NAS EDIÇÕES DO SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH: 2007, 2009, 2011 E 2013.....	168

1 INTRODUÇÃO

Este estudo¹ resulta de investigação acerca da participação do professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na gestão curricular da iniciação à docência de licenciados do curso de História, e como a atuação nesse Programa também reverberou em suas práticas de planejamento na Educação Básica. Seu desenvolvimento vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, precisamente as preocupações do Núcleo “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”.

As problemáticas relativas ao campo da gestão curricular me advieram², primeiro, porque atuei como Professor Diretor de Turma³ numa escola estadual de Educação Profissional em 2009, depois porque atuei como docente formador de professores diretores de turma numa unidade regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) na cidade de Russas, a 10ª CREDE⁴, de 2010 a 2012.

No exercício dessas funções – primeiro de um docente que com base na liderança do Conselho da Turma era responsável por promover a articulação do trabalho realizado pelo conjunto de professores que ministravam aula à turma sob minha direção, e depois como professor assistente técnico pedagógico a formar professores que ocupavam a função por mim exercida anteriormente de professor diretor de turma – era frequentemente confrontado com

¹ O trabalho está formatado conforme a orientação vigente na UECE, tendo como referência a obra “Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação” (3ª edição, 2010), conforme estabelece a Resolução UECE/CEPE nº 2507/2002.

² Este escrito foi produzido utilizando-se predominantemente a primeira pessoa do plural como sujeito da fala, uma vez que a produção desta dissertação comporta muito além do esforço individual de um mestrando, incorporando também desde as contribuições dos membros da banca do exame de qualificação até ao trabalho de coautoria da professora orientadora. Contudo, pontualmente neste trecho da Introdução e em algumas passagens do capítulo que descreve a metodologia da pesquisa, foi empregado como sujeito da fala a primeira pessoa do singular porque neles se explicita as motivações que conduziram o mestrando pesquisador à escolha da temática investigada, portanto, expressando elementos de sua subjetiva.

³ O Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado pela Secretaria de Educação do Ceará em 2008 nas escolas estaduais de Educação Profissional, de tempo integral. Em 2010, foi estendido para as escolas de ensino médio regular. Segundo *folder* de circulação impressa e constante no site www.seduc.ce.gov.br, consultado em 04/07/14, é “um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma”. Segundo o texto supracitado o diretor de turma deve “atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo”. É no âmbito da liderança do Conselho de Turma, reunido periodicamente, que o PDT articula a gestão curricular do coletivo de docentes que atuam com alunos da turma por ele dirigida. Dentre outras atribuições um diretor de turma assume as tarefas semanais executadas nos seguintes momentos deduzidos de sua carga horária: 1h Aula de Formação Cidadã; 1h Condução de Estudo Orientado; 2h Preenchimento de Instrumentais do Dossiê de Turma; e 1h Atendimento a Pais/Responsáveis.

⁴ CREDE é a sigla para Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. É uma repartição da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e representa a interiorização desta Secretaria por todo o seu território. Atualmente, 20 CREDE abrangem todo o mapa do Ceará, implementando, monitorando e avaliando todos os programas e projetos implantados nas escolas da rede estadual de ensino da Educação Básica.

os dilemas da gestão curricular daquela função da gestão pedagógica intermediária. Refiro-me aos dilemas que se inserem entre a gestão de cada professor no âmbito de sua disciplina e a gestão escolar mais abrangente, representada pelo diretor escolar em instância máxima e pelo coordenador escolar, cujo trabalho é mais voltado para o acompanhamento do desenvolvimento curricular de todas as áreas de conhecimento.

O exercício de agente de articulação curricular feito pelo professor diretor de turma ocorre num contexto não muito livre de certas tensões, pois ele está situado entre dois discursos pedagógicos conflitantes: de um lado, o apelo interdisciplinar e integrador das áreas de conhecimentos que impulsionam os professores a aproximarem desde suas abordagens em sala de aula até as suas sistemáticas de avaliação e reconstrução curricular; e, de outra parte, a formação de professores que atuam nas escolas, com identidades disciplinares por demais fortes e que não facilitam intervenções de quem não é de sua área “especializada” de conhecimento.

Tanto como Professor Diretor de Turma quanto como formador de novos professores sempre se fazia necessário salientar, justificar e convencer os demais colegas de escola acerca da relevância da gestão pedagógica intermédia como capaz de integrar as ações pedagógicas e, assim, estabelecer um caráter coletivo à ação docente executada por um grande número de professores numa só turma, reduzindo, por exemplo, a dispersão do conhecimento em diversas disciplinas, como frequentemente ocorre no Ensino Médio. Ademais, o professor diretor de turma tinha muito a contribuir no âmbito do Conselho de Turma, por ser também um orientador pessoal dos alunos da turma que dirige, uma vez que se encontrava semanalmente tanto com estes, na aula de Formação para a Cidadania, e também no horário de atendimento a alunos, quanto com seus membros familiares no horário de atendimento a pais ou responsáveis.

O acesso aos estudos sobre gestão curricular foi acontecendo à medida que procurava me embasar teoricamente para melhor compreender, justificar e aperfeiçoar os resultados das ações naquela função. Como esta foi inserida nas escolas da rede estadual cearense tomada do modelo educacional português, por meio do trabalho de consultoria de uma docente lusa, a literatura sobre gestão curricular foi marcada por pesquisadores portugueses, como Virgínio Sá, Maria do Céu Roldão e João Formosinho.

As discussões sobre as incidências ao currículo e a sua eleição como a plataforma aonde se alicerça boa parte da dinâmica do processo formativo ofertado nas escolas, portanto, me inquietavam e me inspiraram a adotar esse conjunto de elementos como campo de pesquisa, sobretudo considerando questões que permeavam as ações relativas à função do

professor diretor de turma em seu exercício de articulador da gestão curricular desenvolvida no âmbito do conselho de turma.

Ao ingressar no CMAE, contudo, comecei a participar de pesquisa nacional acerca do professor da Educação Básica que atua no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) como coformador. Refiro-me ao projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*⁵, iniciativa apoiada pelo Programa Observatório da Educação/OBEDUC - CAPES Edital nº 049/2012.

A inserção nos estudos do observatório sobre *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica* realinharam as preocupações do presente estudo, desta feita direcionando a atenção para a gestão curricular no âmbito do PIBID, precisamente, o professor da Educação Básica que atua no PIBID e sua participação na gestão curricular da iniciação à docência de novos professores de História. A formação e a atuação como professor de História do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará estão, portanto, no centro da escolha por este campo disciplinar, aliada, obviamente, à experiência acumulada no exercício das funções anteriormente relatadas. Outros possíveis recortes (como privilegiar áreas diversas de conhecimento ou um estudo comparativo entre propostas institucionais⁶ de PIBID cearenses) certamente, aportariam informações igualmente ricas e prenes de contribuições para o campo da formação de professores, mas extrapolariam o tempo regular para a realização dos estudos no âmbito de um curso de mestrado.

O escrito ora sob relatório, resultado final dessa caminhada, está organizado em sete capítulos, os quais visam a oferecer ao leitor uma visão orgânica das preocupações, intenções, aportes teóricos, decisões metodológicas e referências centrais que deram suporte ao estudo da gestão curricular no contexto do processo formativo realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, promovido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Na *Introdução*, primeiro capítulo deste escrito, são explicitados o tema e a problemática da pesquisa e de que modo a nós eles advieram, como inquietações.

⁵ Este estudo envolve grupos de pesquisa de três programas de pós-graduação em Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil: no Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE); em Minas Gerais, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); e, em São Paulo, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Campus Guarulhos). A coordenação geral deste projeto é assumida pelo Núcleo UECE, sob a responsabilidade da professora Doutora Isabel Maria Sabino de Farias.

⁶ Seis instituições de ensino superior são cobertas pelo PIBID no Ceará: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), todas espalhadas por diversas regiões do Estado.

O capítulo 2 – *Contornos do objeto de estudo: problematização necessária* – traz a discussão acerca da relevância das pesquisas sobre currículo e gestão curricular. Contém um Estado da Questão acerca das pesquisas que têm como objeto de suas indagações o currículo da formação de professores de História. Por fim, são anunciados os objetivos da busca que visou a compreender a maneira como o docente supervisor do PIBID participa da gestão curricular da iniciação à docência de professores de História na UECE, precisamente no *campus* de Limoeiro do Norte, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM.

O capítulo 3 – *Percurso Metodológico* – inicia denotando o debate acadêmico que reconhece o Estudo de Caso como metodologia com validade na produção do conhecimento científico desde os anos 1970, também em áreas de pesquisa, como a Educação. Justificamos aí, a escolha desse caminho e a caracterização do Estudo de Caso adequado à investigação empreendida. São delineados os sujeitos e o cenário da pesquisa: os professores supervisores do PIBID da licenciatura em História do *campus* da UECE em Limoeiro do Norte, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Finaliza com o detalhamento dos procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados: o exame documental, a observação de campo e a realização de entrevista semiestruturada, com apoio na Hermenêutica Dialética para a análise das informações.

O capítulo 4 – *Conjecturas em torno dos conceitos de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular* – registra a discussão sobre as teorias do currículo, percurso guiado pelo propósito de anunciar e elucidar as categorias teóricas desta investigação, configuradas nos conceitos de currículo e gestão curricular. A incursão realizada ao debate sobre o assunto referenciou-se nas formulações de autores como Moreira e Silva (1999), Silva (1999), Pacheco (2005), Macedo (2012), Goodson (1995), entre outros. Seu termo coincide com uma análise documental acerca das alterações nos fluxogramas das disciplinas da licenciatura em História da FAFIDAM.

O capítulo 5 – *A formação de professores de História à luz dos debates sobre os documentos estruturantes do currículo* – traz um paralelo entre os vários documentos normativos do currículo e as perspectivas acadêmicas sobre a formação dos docentes atuantes na área de História. Nele constam análises de documentos que, em virtude da sua abrangência no contexto nacional, são estruturantes do currículo, como os PCN e as DCN, e são feitos conectivos destes com as implicações que acarretam não apenas ao trabalho docente realizado na Educação Básica, mas também na formação de professores pela universidade.

No capítulo 6 – *O Professor Supervisor na Gestão Curricular: o caso do PIBID/História da UECE/FAFIDAM* – são expressos os achados do trabalho empírico desta

investigação, os quais abrangem: o exame da proposta da UECE para o PIBID, bem como da propositura específica contida no subprojeto da licenciatura em História dessa Universidade; uma descrição das trajetórias de vida, de formação e profissional dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de destacar que experiências eles reconhecem como constitutivas de suas habilidades para a profissão docente; as concepções que cada professor supervisor tem sobre currículo e ensino de História na Educação Básica; e, por último, os relatos dos professores supervisores, bem assim a análise de tais relatos, acerca daquilo que esses professores reconhecem como rupturas e/ou permanências em suas tarefas de agentes da gestão curricular do ensino de História, em decorrência de suas atuações no PIBID.

No capítulo 7 – *Gestão Curricular no PIBID em História: síntese provisória* – são demonstradas as reflexões mais amplas acerca de como o PIBID, na qualidade de política de apoio à formação inicial de professores, pode se materializar também como incentivo à formação continuada. São constatadas, por meio do estudo de caso, as possibilidades de elaboração de significados polissêmicos que o Programa auferir quando desenvolvido por sujeitos marcados pela diversidade de trajetórias formativas e profissionais nele atuantes como corresponsáveis pela formação docente. É destacada a natureza das rupturas que a participação na gestão curricular da iniciação à docência dos licenciandos provoca no modo de os professores da Educação Básica gerirem o currículo do Ensino Médio, precisamente no planejamento das aulas de História, segundo a perspectiva dos sujeitos investigados.

Na última seção deste relatório, constam, ainda, as referências bibliográficas procedidas e, nos Apêndices, estão os instrumentais elaborados com vistas à comunicação formal com as instituições implicadas na investigação, às apresentações aos sujeitos da pesquisa, bem como aqueles usados para a coleta e análise dos dados.

2 CONTORNOS DO OBJETO DE ESTUDO: PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

A demanda por egressos de cursos de licenciatura cresce em todo o País. No Ceará, não é diferente, conforme indicou uma das primeiras instituições de ensino superior (IES) do Estado a elaborar projeto para o PIBID: a Universidade Federal do Ceará/UFC. Seu primeiro projeto institucional, aprovado no âmbito do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, indicava, no detalhamento de seu plano de trabalho

Com relação ao ensino fundamental e médio, uma das maiores dificuldades enfrentadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC é o déficit de professores efetivos, principalmente aqueles com graduações em licenciaturas nas áreas específicas em que atuam; neste ano foram contratados cerca de oito mil professores temporários para suprir as carências no quadro de docentes das escolas. (BRASIL/MEC/UFC, 2008, p. 03)

Outro indicador da grave demanda por docentes encontra-se, conforme a fonte supracitada, na falta de professores para atuar na área de Ciências da Natureza e Matemática, uma vez que, para as disciplinas dessas áreas de conhecimento chegava-se a contratar profissionais sem habilitação específica e formados em outras áreas, como farmacêuticos, agrônomos, engenheiros, odontólogos etc. No primeiro semestre de 2008, conforme o Projeto Institucional do PIBID/UFC (BRASIL/MEC/UFC, 2008, p. 03), a SEDUC indicava, por disciplina, o seguinte *déficit* de professores: 118 de Biologia, 163 de Física, 350 de Matemática, 162 de Química. Vale registrar o fato de que outras áreas também denotavam falta de professores como, por exemplo, Língua Portuguesa, com *déficit* de 194, e Filosofia, com *déficit* de 53 profissionais docentes.

Se no Estado do Ceará era esta a realidade das IES pioneiras na elaboração de projetos institucionais para desenvolver o PIBID, dada a exclusividade em seu primeiro edital de 2007 às IES federais, o quadro educacional em âmbito nacional não era menos desconfortante. Ao contrário, ele tendia a se agravar, conforme noticiado durante a primeira década do século XXI, e era marcado pela preterição da formação em nível superior para a carreira do magistério à formação em outros ofícios.

Estudos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 102) apontaram que “o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas e ‘bacharelados + licenciatura’) é bem menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação”. Além disso, as autoras, quando do fechamento da pesquisa que empreenderam,

ao analisarem os últimos dados disponibilizados pelo INEP (2010) acerca da oferta de cursos de licenciaturas, ou bacharelados + licenciatura, chegaram a constatações que denunciam uma precarização da qualidade desses cursos.

As pesquisadoras compararam dados do intervalo de 2001 a 2009 para observar a progressão das matrículas. Para não nos determos sobremaneira nas longas estatísticas processadas naquele estudo, podemos simplesmente comparar os números dos anos de 2007 aos de 2009, últimos intervalos a constar naquela pesquisa. Em 2007, na modalidade licenciatura havia uma matrícula de 1.062.073 e em 2009 ela salta para 1.191.763.

Apesar do aumento no quantitativo global de matrículas, as pesquisadoras não celebram esse salto, porque ao se discriminar esses dados, percebe-se que se em 2007 elas se distribuía em - rede pública = 407.784 e rede privada = 654.289, no período seguinte da comparação, ano de 2009, essa distribuição era: rede pública = 458.768 e rede privada 732.995, ou seja, há uma diminuição significativa das ofertas por parte de universidades públicas e um grande aumento de oferta de licenciatura por instituições privadas.

Quando se compara a diferença entre essas instituições quanto à oferta de matrículas na modalidade EaD, esses números se distanciam ainda mais. Em 2007, as licenciaturas contavam: rede pública = 47.889 e rede privada = 167.839! Em 2009, esse abismo é alargado em mais 300%. Vejamos: na rede pública = 97.523 e na rede privada = 322.571. As pesquisadoras, ao analisarem a progressão dos dados de 2001 a 2009, concluíram que:

A maioria desses cursos (64%) está em universidades públicas ou privadas e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas. Outro dado a destacar é que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância. Entre os dez maiores cursos de graduação em termos de matrículas, o curso de pedagogia, que forma docentes para os primeiros anos do ensino fundamental, situa-se em 3º lugar, com 9,6% das matrículas. Esse mesmo curso está em 1º lugar, quanto ao número de matrículas na EaD, com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade. Nota-se que os alunos de EaD são, em média, dez anos mais velhos do que os alunos nos cursos presenciais. (GATTI *et al*, 2011, p. 102)

Quanto aos mais recentes dados relativos à conclusão de cursos no plano de graduação, o Censo de Educação Superior, disponível no Portal do INEP⁷, aponta queda de 5,9% em 2012 e 2013. Em 2012, foram 1.050.413 alunos a concluírem cursos e em 2013

⁷ Para detalhes, consultar o site: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

observa-se a queda para 991.010 alunos concludentes. Não é possível mencionar os dados do levantamento de 2014, uma vez que estes só deverão ser divulgados em setembro de 2015.

Dentre os graus acadêmicos, enquanto os **cursos tecnológicos** cresceram 3% de 2012 para 2013 (5.927 concluintes a mais neste último ano), os cursos de bacharelado e licenciatura registraram queda: o **bacharelado** decresceu 7,1% (com 42 mil pessoas a menos) e a **licenciatura** 11,1% (com 22 mil concluintes a menos).

É em meio a essa realidade de declínio da procura por cursos de licenciatura, ou mesmo da evasão de universitários, que antes da conclusão do curso preferem o abandonar ou, ainda, diante da migração de parte significativa dos alunos que concluem os cursos de licenciatura para atuar em outros campos de trabalho que não a docência, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial/DEB, lança o PIBID, visando a estimular a opção pelo magistério mediante proposta que tem a pretensão de aproximar universidade e escola.

O PIBID configura-se como política de incentivo à formação de professores e de valorização do magistério. Seu objetivo, conforme documentação governamental, é apoiar projetos pedagógicos de iniciação à docência de professores, mediante a difusão de experiências e inovações na formação inicial. Sob esta perspectiva, o Programa tem a pretensão de abrir caminhos para a aprendizagem da docência com forte ênfase na articulação teoria e prática, universidade e escola. Para tanto, reúne distintos sujeitos do processo educativo: o licenciando, denominado de bolsista de iniciação à docência; o professor da universidade, que assume a função de coordenador de área; e, o professor da Educação Básica, reconhecido como docente supervisor, como coformador, cujos perfis de atribuições veremos mais adiante.

A formação de professores no Brasil, conforme anuncia há um certo tempo a literatura sobre o assunto, se mostra problemática, pois a carreira docente não atrai a geração atual de estudantes que ingressam no nível superior. Além disso, a desvalorização da carreira do magistério, a exigência por uma atuação que responda ao desafio de tornar a escola atraente aos jovens, a expectativa de que a escola seja capaz de responder às demandas que a sociedade em geral lança sobre ela, fizeram da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, uma faixa de escolaridade cuja identidade é objeto de sérios percalços na sua consolidação.

Em razão dessa crise no panorama educacional brasileiro, no que concerne à formação docente e ao estabelecimento de políticas com pretensão de enfrentar os dilemas históricos, esta investigação configurou-se apoiada em questionamentos em torno da gestão

curricular em um programa como o PIBID, que visa a estimular a formação docente por dentro da profissão, como buscamos detalhar a seguir.

2.1 O TEMA E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A Universidade Estadual do Ceará/UECE participa do PIBID desde o edital CAPES/DEB nº 02 de 2009, com projeto intitulado *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, à época privilegiando as licenciaturas de Física, Matemática, Biologia, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Em 2012, quando da ampliação do projeto institucional do PIBID/UECE (Edital DEB/CAPES nº11/2012), foi incluído subprojeto referente à licenciatura em História⁸, cuja gestão curricular da iniciação à docência neste curso interessa a esta investigação.

Importa registrar o fato de que, desde o início da implantação de seu projeto institucional de PIBID, a UECE conseguiu estabelecer relevante convênio⁹ e parceria com a SEDUC, articulação que assegura aos professores efetivos da rede estadual destinar 50% de sua carga horária para atuar como professor supervisor do PIBID. Este dispositivo, ao reconhecer a importância do Programa para a formação de docentes para a Educação Básica, também valoriza o professor da rede, ensejando condições favoráveis de trabalho e de formação continuada em serviço, uma vez que, ao mesmo tempo em que atua como cofundador de novos colegas de profissão, também vivencia experiência formadora, este, aliás, um pressuposto deste experimento acadêmico.

O acompanhamento aos licenciandos em História na UECE, portanto, conta com maior dedicação de tempo por parte do professor supervisor do PIBID, importante agente na iniciação à docência, por já atuar profissionalmente na escola de Educação Básica, constituindo interlocutor experiente e que pode partilhar práticas e saberes com aprendizes que aspiram a ingressar na carreira, aproximação que tende a favorecer rupturas à tradicional separação entre quem ensina, aquele que forma e o que pesquisa.

⁸ Trata-se do Subprojeto *A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História*, desenvolvido no campus da UECE em Limoeiro do Norte, precisamente na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), tendo como coordenadora de área a prof.a Dr.a Lúcia Helena de Brito. Este projeto teve a primeira etapa de realização e vigência até 31/12/2013, sendo ampliado e aprovado para nova etapa pelo Edital CAPES nº 061/2013, desta feita sob o título *A Formação da Consciência Histórica: articulações entre metodologia e prática no ensino de História*, e uma coordenação composta por três professores do Curso de História da FAFIDAM.

⁹ Minuta de Convênio Nº de Protocolo 09599400 9 SEDUC - SPU/SEPLAG.

Especialmente nos cursos de História, há um grande embate em torno do direcionamento da formação, recorrentemente bifurcada por posições dicotômicas entre aqueles que enfatizam o ato de “pesquisar” e outros que assumem o de “lecionar” como estruturante da formação específica nessa licenciatura. Entre os docentes universitários formadores dessa área, como entre outros de muitas outras licenciaturas, há um embate estabelecido entre o que priorizar na formação de professores de um campo disciplinar específico: no caso da História, se devem preparar os alunos para a pesquisa historiográfica ou aproximar a trajetória de formação desses alunos às vivências que deverão experimentar nos contextos das escolas de Educação Básica.

A formação de professores era, e ainda é, pautada pelo modelo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al, 2010). Com a expansão da sociedade democrática, no entanto, assistimos a emergência de mudanças sociais importantes e que têm influência também nas concepções de conhecimento, dando visibilidade a outras perspectivas, a exemplo do interacionismo, que entende o ser humano como “responsável pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente, deixando de ser visto como nocional e imutável”. (MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 11). Com base nesta compreensão, o saber escolar não deve ser algo erudito, um código distintivo de uma classe, devendo passar a gravitar também em torno dos saberes dos alunos, de suas experiências concretas. Nesse sentido, na escola não bastam ao professor o domínio dos conteúdos disciplinares e as técnicas para transmiti-los, pois ele depara os conhecimentos em elaboração, numa escola complicada e cuja complexidade se estende à função docente.

Esta configuração reclama rupturas com o modelo da racionalidade técnica em favor de uma racionalidade prática na formação de professores. Essa é entendida como um *continuum*, que perpassa toda a vida docente e não apenas a sua formação inicial; ela se embasa numa “concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual” (MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 15), ao incorporar e transcender o conhecimento que resulta da racionalidade técnica.

As autoras ora mencionadas se utilizam de um conceito bastante em pauta nos estudos sobre formação de professores os anos de 1990 em países como Brasil e Portugal: o conceito de *reflexão*. Este é um fio condutor que assegura sentido e explicita os significados da formação ao longo da vida do professor, “garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 16).

O pensamento sobre o *professor reflexivo*, no entendo, foi duramente criticado como mais uma estratégia de recomposição hegemônica da classe dominante que não se interessaria em reverter o quadro de subdesenvolvimento da educação voltada para as massas. Advertiram para o fato de que admitir que um professor, mediante reflexão individual, seria capaz de emancipar a si mesmo e aos alunos sob sua orientação, seria cair num engodo que contribuiria para disseminar ainda mais a alienação sobre a estrutura social em que a educação se insere e cuja possibilidade de alteração exige algo além da reflexão de um professor isoladamente.

É na perspectiva de superação dessa crítica ao conceito de professor reflexivo que se posiciona a vertente teórica expressa por autores como Pérez-Gomes (1997), Zeichner (1997), Pimenta (2002) e Giroux (1997), que operam a transição desse conceito, antes assentado na reflexão individual do professor, para uma concepção de professor reflexivo como agente de reflexões coletivas em que a função docente passa a ser compreendida considerando o seu papel político, como um intelectual orgânico de uma classe social. Este conceito é fundado sobre as formulações apresentadas por Giroux (1997), que por sua vez, se apoia em Gramsci (1979). É comum advogar-se o argumento de que o professor reflexivo é antes de tudo um profissional ciente da função política que o seu ato de ensinar engendra. Na qualidade de intelectual orgânico de uma classe, no exato sentido de Antônio Gramsci, é também ciente das vicissitudes históricas do lugar a que pertence, ou onde atua, e de que deve trabalhar a serviço dos segmentos oprimidos da sociedade, propiciando-lhes os meios intelectivos para atingir sua consciência de classe e, assim, se engajar no trabalho de operar a transformação social.

Retomando o dilema que permeia os cursos de formação de professores, consoante entende Formosinho (2009), entre os que valorizam o conhecimento teórico em detrimento às aproximações da escola de Educação Básica e o ato de assumir-se como professor formador, constatou-se que:

O processo de universitarização da formação de professores foi, frequentemente, nos países europeus, um processo de academização (Buchberger, 2000; Formosinho, 2000; Tardif, Lessard e Gauthier, 1999). Este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno. Na lógica acadêmica, o estatuto está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação. (FORMOSINHO, 2009, p. 73)

Certamente que as ponderações de João Formosinho encontram eco na realidade educacional brasileira, em particular, na realidade desta pesquisa, que privilegia a licenciatura

em História ofertada pela UECE/FAFIDAM. A análise das reformulações feitas ao longo do tempo no currículo desse curso, detalhada no Capítulo 3, evidencia que componentes profissionalizantes em docência são menos predominantes do que participes de caráter teórico e ligados à prática da pesquisa historiográfica. A oferta das disciplinas desse curso denota uma predominância do primeiro conjunto de componentes curriculares, pelo menos no fluxograma que perdurou por mais tempo ao longo do funcionamento desse curso: de 1984 a 2003.

Esta constatação reforça a relevância de iniciativas que buscam fortalecer conhecimentos sobre o ensinar, a exemplo do PIBID. Assim, a atenção do presente estudo centrou-se na questão curricular na área de História no contexto do PIBID. Na delimitação da temática muito contribuiu o mapeamento das produções existentes acerca da formação de professores de História e seus currículos, considerando as publicações dos Simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH) e do portal de periódicos da CAPES, apanhado este, detalhado no próximo tópico.

2.2 PUBLICAÇÕES DA ANPUH E DA CAPES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E SEUS CURRÍCULOS

A ANPUH foi criada em 1961, em reunião ocorrida na cidade de Marília-SP, e recebeu seu primeiro nome como Associação Nacional dos Professores Universitários de História, posteriormente alterado para Associação Nacional de História, uma vez que a entidade se abriu para a filiação de todos os profissionais de História, inclusive aqueles que atuam no Ensino Fundamental e Médio, e nas instituições voltadas ao estudo e preservação do patrimônio histórico. Portanto, foram considerados os trabalhos publicados no meio de maior importância e veiculação de pesquisas acadêmicas na área da historiografia e do ensino de História do panorama científico brasileiro.

Os simpósios da ANPUH, realizados a cada dois anos, congregam, portanto, vasta gama de profissionais ligados aos estudos, pesquisas e ensino de História, abrangendo desde professores universitários de História, mas também aqueles do Ensino Fundamental e Médio, até profissionais que trabalham em entidades que resguardam o patrimônio histórico em geral.

O marco temporal do levantamento abrangeu os anos de 2007 a 2013. Vale frisar que, embora o PIBID UECE inicie suas atividades em 2010, somente a pós o Edital CAPES de 2012 o curso de licenciatura em História é privilegiado nessa instituição. Porém, o PIBID,

como política pública, foi implementado no contexto nacional em 2007, o levantamento dos trabalhos produzidos e defendidos nos Simpósios Nacionais de História abrangerá as edições deste evento bienal de 2007, 2009, 2011 e 2013. Os anais dos simpósios nacionais da ANPUH são disponibilizados¹⁰ em páginas eletrônicas da WEB. Assim, todos os trabalhos consultados o foram em conformidade ao que se acha disponibilizado nos endereços eletrônicos dos simpósios ocorridos de 2007 a 2013.

Na busca para o levantamento dos trabalhos alusivos ao ensino de História, à formação de professores nessa disciplina e às discussões acerca do seu currículo, foram adotados como descritores as expressões: “formação de professores de história”, “currículo de história”, “proposta curricular de história”, “ensino de história”, “metodologias do ensino de história”, “PCNEM História”, “DCNEM História” e “PIBID”.

Nos anais da edição de 2007, ao buscarmos os artigos que continham no título os descritores considerados para o levantamento, encontramos 29 trabalhos publicados. O levantamento destes no simpósio de 2009 revelou a existência de 46 artigos cujos títulos continham os descritores implicados na busca. Nos anais do simpósio de 2011, foram identificados 28, como sínteses de pesquisas realizadas acerca do tema supracitado que continham nos seus títulos um ou mais dos descritores adotados. O simpósio de 2013 expressou um total de 58 artigos publicados. Os trabalhos listados em todas as edições supracitadas abrangeram um total de 161 produções, as quais se encontram identificadas no Apêndice I deste relatório de pesquisa.

Nos 161 trabalhos identificados contendo todos os descritores adotados, (excetuando o descritor PIBID, cujas produções são analisadas mais adiante) são abordados estudos sobre currículo de História, metodologias do ensino de História e formação de professores de História sob diversas perspectivas. Como síntese, destacamos o teor das discussões suscitadas, as quais abrangem questões como:

- a) a superação da negação das contribuições dos negros afrodescendentes na formação do Brasil, vilipendiados por uma produção acadêmica tradicionalmente excludente e sua repercussão como ensino de História nas escolas onde as narrativas se restringem a apontar o elemento negro de nossa

¹⁰ A ANPUH disponibiliza os anais de seus simpósios nacionais na web, os quais podem ser consultados na lista de endereços eletrônicos abaixo, que contempla, respectivamente, os anais equivalentes às edições de 2007, 2009, 2011 e 2013:

<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S24.pdf>
<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>
<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>

sociedade como secundário ou apenas envolto na condição de escravidão, lhe negando o reconhecimento de seus traços culturais originais. Os trabalhos reivindicam uma atualização no processo de ensino e de aprendizagem na disciplina História que assegure espaço para a implementação de políticas afirmativas de grupos étnicos minoritários no plano de reconhecimento da identidade desses elementos sociais ao longo da história. Teóricos referenciados: Meillassoux (1995); Fonseca (2008); Peron (2008); Santos (1984);

- b) o uso de tecnologias da informação como instrumentos que podem redimensionar o ensino da História nas escolas, bem como a própria pesquisa historiográfica, a exemplo da fotografia, dos programas de computação, do acesso a fontes diversas pela internet, das infinitas possibilidades de registros digitais de testemunhas de acontecimentos históricos diversos, todos eles exigindo do docente em história o desenvolvimento de novos saberes para o ensino desta Ciência. Como referencial teórico, foram indicados os autores: Aranha (2006); Alves (2005); Garcia (2000); Bollnow (1971); Ciavatta (2001, 2008); Alves (2008); Costa (2000, 2005, 2009); Silva (1994, 2000, 2001); Lévy (1999); Santaella (2007); Chartier (1999); Prensky (2001);
- c) a centralidade do currículo e da avaliação nas relações de ensino e de aprendizagem, especificamente no ensino de História, fazendo uma distinção entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar, mostrando a relação de simbiose entre ambos, sendo o contexto escolar e suas relações definidos como determinantes que reatualizam o conhecimento histórico a ser apropriado pelos discentes, uma vez que se compreende a relação entre currículo e ensino como dialética, habilitada à permuta de influências entre si, evocando a exigência de saberes por parte do professor de História que ocuparia lugar central nessa transformação da História de objeto de investigação acadêmica em objeto de ensino de uma disciplina escolar. Os artigos que se detiveram a esses debates ainda abordaram as problemáticas em torno da relação entre os documentos normativos do currículo e as resistências ou reinterpretções possíveis nos momentos da implementação de currículos por agentes nas escolas que subvertem as imposições de um currículo formal. Referências teóricas: Perrenoud (1999); Monteiro (2006); Gabriel (2004); Davies (2000); Forquin (1992); Goodson (1991, 1995, 1997); Moreira (1994);

Silva (1996); Fonseca (1993); Cordeiro (1994); Martins (1996); Bittencourt (1990, 1993, 1997 1998); Mamede-Neves e Duarte (2008);

- d) a história da própria constituição dos sistemas de ensino no Brasil e suas escolas e como a disciplina de História se situa nesse contexto. Autores indicados: Veiga (2007); Nagle (2005); Carvalho (2003); Frigotto (2005); Neves (2005); Coelho e Rodrigues (2008); Manoel (2002); Borges e Braga (2009); Chervel (1990);
- e) reflexões sobre a formação de professores de História, abrangendo o processo formativo desde aqueles que se preparam para atuar na universidade até os que se destinarão à Educação Básica. Aqui também o entrelaçamento às questões referentes ao currículo foi recorrente, uma vez que, ao analisarem a formação de professores para a Educação Básica e para a universidade, os pesquisadores se debruçaram sobre documentos normativos, ou para além deles, coletando dados em entrevistas ou consultas a outros registros produzidos, que diziam respeito à elaboração do currículo estudado desde sua feitura até à sua fase de execução “no terreno” para o qual se destinava. Surgiram como problemas de pesquisa nos trabalhos listados indagações voltadas para compreender a formulação de um currículo para a formação de professores de História em cursos que necessitaram definir em seus projetos político-pedagógicos formatos para a graduação que congregam no conjunto de suas disciplinas aquelas que seriam típicas de um curso de licenciatura e as que seriam típicas de um curso de bacharelado. Outro problema recorrentemente analisado era a falta, e a conseqüente necessidade, de aproximação entre os trabalhos dos professores universitários do ideário da interdisciplinaridade, uma vez que estes ainda se investiam de um poder sobre a sua “cátedra” e não proporcionavam aos graduandos uma formação cujo conhecimento fosse tratado com um caráter de unidade em vez da rígida fragmentação e isolamento disciplinar que fazem das disciplinas os objetivos de si mesmas em detrimento de uma formação mais abrangente. Ainda surgiram problemas que consistiam em discutir o distanciamento entre os cursos de licenciatura com as vivências da sala de aula em escolas de Educação Básica, paradoxalmente o lugar de destino dos futuros formandos em cursos de licenciatura em História. Autores citados: Veiga (2006); Zabalza (2004); Bourdieu (1983); Fenelon (1982); Rüsen (2001); Tardif (2000); Sacristán (2000).

Quanto a trabalho contendo o descritor PIBID, não foi encontrado nenhum nos anais dos Simpósios de 2007 a 2011. Em compensação, no Simpósio de 2013, foram identificados 21 trabalhos abordando sobre o PIBID em cursos de História. Nesses textos a abordagem gravitava à órbita de temas como: formação de professores e a educação étnico-racial; a implementação de métodos de ensino diversos para o ensino de História, desde o uso de filmes à educação patrimonial, emprego de fontes primárias e repertórios musicais. Outros trabalhos simplesmente se restringiam a relatos de experiência ou mesmo a descrever em que consiste o PIBID.

Outro meio de importante veiculação da produção científica nacional é o portal de periódicos da CAPES. Foram identificados ali os trabalhos publicados de 2007 a 2014, uma vez que o PIBID é lançado como política nacional a partir de 2007. Como descritores foram adotados as expressões: “formação de professores de história”, “currículos AND licenciatura em história”, “PIBID AND ensino de História”. Do levantamento com esses descritores foram obtidos os trabalhos detalhados no Quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, produzidos de 2012 a 2014, que tratam do tema formação de professores de História

Tipo de trabalho	Levantamento por descritor					
	Formação de professores de história		Currículos AND licenciatura em história		PIBID AND ensino de história	
	Total	Relativos	Total	Relativos	Total	Relativos
Artigo	03	03	0	0	0	0
Dissertação	0	0	0	0	0	0
Tese	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Para o primeiro descritor, foram levantadas pelo portal de periódicos da CAPES 654 publicações que tinham algum dos termos em seus títulos e com a opção acionada para busca de publicações feitas nos últimos cinco anos. Destas publicações, apenas três tangenciavam as discussões acerca da formação inicial ou continuada de professores de História e eram artigos. Não foi localizada nenhuma dissertação, tampouco tese, que adotasse como objeto de investigação a formação de professores de História. Na busca usando os dois últimos descritores nenhuma publicação foi localizada, nem mesmo artigos.

A procura nos periódicos da CAPES evidenciou a relevância de se produzir reflexões sobre a formação de professores de História e disponibilizar as mesmas em portais de maior acesso à comunidade científica em geral, como é considerado o portal de periódicos CAPES.

Dos três artigos localizados, o primeiro, intitulado *A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: o percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012)*, da autoria de Felisbela Martins e Luís Grosso Correia, trata da formação de professores de História e Geografia, no contexto da Universidade do Porto, tendo como ponto de partida o percurso definido pelo Processo de Bolonha que altera o modelo de formação inicial vivenciado até então. O segundo artigo, *Formação do professor-pesquisador de história*, de Crislane Barbosa Azevedo, aborda diretamente a formação inicial de professores de História, com suporte na prática de formação pela pesquisa que, segundo o resumo, é feita usando a categoria de análise de professor reflexivo. O artigo focaliza a prática de formação em docência desde a noção de professor-pesquisador. Embora se trate do estágio supervisionado a iniciação à docência, é apreendida como adistrita à pesquisa historiográfica, sendo esta suficiente a fim de preparar o estagiário para o exercício da docência na escola onde desenvolverá seu estágio. O terceiro artigo, *Ensinando história pelo olhar da diversidade etnicorracial: leituras da formação continuada de professores*, de Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Jean Mac Cole Tavares Santos, analisa a temática afro-brasileira na escola com amparo em reflexões em torno da formação continuada e do ensino de História. O objetivo é investigar a importância da inclusão do ensino desta disciplina nas discussões sobre cultura afro-brasileira a partir da diversidade étnico-cultural da escola.

O levantamento bibliográfico das produções científicas acerca da formação de professores de História, com foco na experiência do PIBID, evidenciou que este é um tema ainda pouco explorado na pesquisa educacional. Esta constatação reforçou o interesse deste estudo, que busca compreender em que consistem as contribuições da participação do professor supervisor para a gestão curricular da iniciação à docência de licenciandos em História e como a atuação no PIBID reverbera em sua prática de planejamento na Educação Básica.

No geral, as pesquisas identificadas abordavam temáticas relativas a metodologias de ensino ou paradigmas da formação dos professores. Esta investigação verticaliza sua análise sobre como o exercício da gestão curricular pelo professor da Educação Básica como coformador junto ao professor universitário, ao tempo em que embasa a iniciação de licenciandos aos saberes profissionais da docência, também possibilita a esses professores redimensionarem suas formas de gerenciar o currículo da disciplina História no Ensino Médio, em particular, o planejamento.

2.3 DAS QUESTÕES NORTEADORAS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já assinalado, nesta investigação, o interesse recai sobre o docente da Educação Básica que atua como professor supervisor do PIBID. Em particular, visar à participação deste professor no Programa, com o intuito de compreender como essa experiência ressignifica sua prática de administrar o currículo no exercício da docência na escola de Ensino Médio, saber docente passível de ser ensinado aos licenciandos bolsistas do PIBID. A pesquisa, neste sentido, teve sua problemática estabelecida em torno da gestão curricular iniciação à docência de professores de História no âmbito do PIBID, tendo como pergunta de partida: como o professor supervisor do PIBID participa da gestão curricular da iniciação à docência de professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica?

Esta preocupação, cujo recorte conceitual incide sobre o conceito de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular, se desdobra ainda em outros questionamentos:

- a) Que concepções de currículo e gestão curricular possuem os professores supervisores que atuam no Subprojeto de História do PIBID da UECE?
- b) Quais práticas caracterizam a gestão curricular da iniciação à docência dos licenciandos de História que participam do PIBID e que papel assumem os professores supervisores nesse processo?
- c) O que os professores supervisores identificam como contribuições da prática curricular desenvolvida no PIBID na iniciação à docência de futuros professores de História, sobretudo para uma formação fundamentada em uma racionalidade prática de caráter dialógico?
- d) Em que a gestão curricular da iniciação à docência no PIBID se aproxima e difere da gestão curricular realizada pelo professor supervisor no exercício de suas funções docentes?
- e) Quais as repercussões da experiência da gestão curricular vivida no PIBID pelo professor da Educação Básica em sua prática de administrar o currículo no exercício da docência na escola de Ensino Médio?

Estas são as indagações que moveram a pesquisa sob exame, que assume como objetivo geral: compreender em que consiste o contributo da participação do professor supervisor na gestão curricular da iniciação à docência de licenciandos em História e como a

atuação no PIBID redimensiona a sua prática de planejamento na Educação Básica. Teve como objetivos específicos:

- a) analisar a concepção de currículo e gestão curricular de professores supervisores que atuam no PIBID/História;
- b) discutir a concepção de iniciação à docência do projeto institucional do PIBID/UECE e no Subprojeto de História - UECE/FAFIDAM e sua relação com as diretrizes para a formação de professores de História;
- c) caracterizar a prática da gestão curricular da iniciação à docência no PIBID de História da UECE/FAFIDAM e o papel que assumem os professores da Educação Básica nesse processo;
- d) conhecer a percepção que os professores supervisores têm acerca de suas participações na gestão curricular da iniciação à docência de professores de História, bem como as mudanças e/ou permanências de suas estratégias da gestão curricular, após inserção no PIBID, com ênfase no planejamento das aulas de História; e
- e) discutir as repercussões da experiência da gestão curricular vivida no PIBID para o exercício das funções docentes na escola, seu significado para os professores e, sobretudo, seus reflexos no desenvolvimento desses profissionais.

Registramos, ainda, o fato de que este estudo se ancora no entendimento de que o currículo é de grande relevância para a afirmação dos projetos de escola e de sociedade que se intenta recriar no atual momento histórico. Segundo Arelaro (2000) e Arroyo (2008), é com origem no currículo que se forjam protótipos de alunos e de professores para um determinado tempo. Esses autores também apontam as tensões sociais expressas na gestão curricular na realidade educacional, aludindo às novas sensibilidades que os movimentos sociais produziram nos professores que deles participam e que se faz refletir como constituintes da identidade desses professores. Além dessas novas sensibilidades advindas dos docentes, os alunos também trazem para a cena da educação suas vivências, percepções e identidades, as quais também se fazem representar na elaboração curricular do trabalho docente a eles direcionado. Este entendimento esteou a decisão de investigarmos sobre a gestão curricular no PIBID, iniciativa que registra crescimento exponencial na efetividade educativa nacional. O percurso metodológico desta investigação é detalhado no capítulo que segue.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, sob descrição e defesa, no que se refere à sua perspectiva teórico-metodológica, assume o referencial crítico, caracterizando-se como uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo empírica (DENZIN; LINCOLN, 2006). Seu *locus* é o Campus da UECE/FAFIDAM, na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará, e três escolas de Ensino Médio situadas em dois municípios da Região do Baixo Jaguaribe, nas quais se desenvolve o PIBID/História daquela universidade; seus *sujeitos* são os professores supervisores do PIBID/UECE, que atuam como coformadores no Subprojeto de História. Adotamos o Estudo de Caso (EC) único, explanatório, intrínseco e atípico. Os procedimentos técnicos de coleta de dados utilizados foram: levantamento bibliográfico e documental, sessões de observação e entrevistas individuais. A seguir são expressas as justificativas e o detalhamento do percurso metodológico da investigação realizada.

Antes de caracterizar a metodologia adotada como a mais adequada para fundamentar as reflexões teóricas deste experimento, cabe lembrar os fatores que, inevitavelmente, condicionam o desenvolvimento de uma investigação, ou seja, é necessário ressaltar que a escolha de um caminho de pesquisa se justifica, primeiro, pela condição de pesquisador individual, ou seja, pela posição contrária à de um pesquisador institucional assessorado por uma equipe de colaboradores e por aparato físico, financeiro e temporal que permitisse maior abrangência da investigação sobre o objeto delimitado; segundo, pelo tipo de questões suscitadas para investigação; terceiro, a complexidade do fenômeno social a ser investigado, isto é, um fenômeno do campo educacional, perpassado por elementos que não se restringem à esfera escola-universidade, antes havendo outros advindos de determinantes externos a ela e que a tornam esse complexo social que nos desafia a compreendê-la; e, por último, pela relação estabelecida entre o investigador e o objeto a ser estudado.

3.1 QUAL O CAMINHO METODOLÓGICO PLAUSÍVEL? PERSPECTIVAS PARA UM ESTUDO DE CASO (EC)

Mediante esses fatores vislumbramos como caminho mais conveniente ao desenvolvimento desta investigação o Estudo de Caso (EC), secundado por procedimentos variados. A seguir, são caracterizadas as circunstâncias que encerram a investigação, bem

como expressas as justificativas dos procedimentos utilizados, no intuito de desvelar cada faceta da realidade investigada.

São inúmeras as discussões, muitas até polêmicas, em torno do EC e sua adoção como método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Emanadas destas, podemos reunir as seguintes visões sobre EC: 1) aquelas que não o concebem como método de pesquisa, abundando sobre ele inúmeras críticas, conforme Maia et al. (2011, p. 55), a exemplo, a alegação de que lhe falta rigor científico, de que há a possibilidade de distorção da realidade observada por parte do investigador e que exige uma excessiva demanda de tempo; 2) as que o consideram, segundo Sá (1997, p. 16), como um agregador de outros métodos de pesquisa, “não sendo o estudo de caso um método, mas um ‘guarda chuva’ sob o qual se abriga uma família de métodos de investigação”; 3) as que o reconhecem como método de pesquisa caracterizado como “um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio (STAKE, 1998), fornecendo informações relevantes para a tomada de decisões,” como assevera Maia et al. (2011, p. 47). Assumimos nesta pesquisa a terceira concepção.

O problema da definição do que é um EC, aliás, já era debatido por André (1984) em meados dos anos 1980, quando sistematizou inúmeras reflexões acerca de seu uso na pesquisa educacional. Em suas palavras,

A primeira questão ao tratar do tema estudo de caso, relaciona-se à sua definição: O que é um estudo de caso? A posição tomada na Conferência de Cambridge (Adelman et al., 1976), foi que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo uma “família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o foco em uma instância” (p.2). Partindo dessa mesma definição, Nisbett e Watt (1978) sugerem que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” (p. 5). Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p. 51-52)

A autora inventaria algumas das principais características ou princípios gerais comumente associados aos EC, nomeadamente: 1) estudos de caso buscam a descoberta, independentemente de dados prévios que o pesquisador tenha sobre o objeto; 2) enfatizam a interpretação em contexto; 3) procuram representar os variados, e, às vezes, conflitantes pontos de vista de uma situação social; 4) usam uma variedade de informações, sendo

interessante recorrer à triangulação desde métodos diferentes, de observadores distintos e até de teorias; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram retratar a realidade de forma completa e profunda; e 7) são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que outros tipos de relatório de pesquisa (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Há ainda a considerar as críticas ao uso do EC no que concerne a sua valia, ou não valia, para a produção de conhecimentos passíveis de generalização e utilizados na compreensão de outros problemas de pesquisa que se exprimam.

Nesse debate, André (1984) se posiciona, recusando a base dessas críticas, ao exprimir que “a questão sobre o ‘caso’ ser ou não ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada torna-se completamente inadequada, já que cada ‘caso’ é tratado como único, singular” (p. 52), significando dizer que adotar um caso atípico como objeto de estudo não inviabiliza as contribuições que este possa trazer para a produção de conhecimento científico sobre um tema pesquisado. Como, porém, utilizar os achados de uma pesquisa que recorreu ao EC como método, uma vez que ele trata de algo por demais singular, impedindo que façamos generalizações com amparo em achados? Nesse estudo, assumimos integralmente a justificativa:

A generalização aqui é tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica (ou estatística). O reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo. É o que Stake (1978) chama de “generalização naturalística”. Na medida em que o sujeito (o leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalísticas (ANDRÉ, 1984, p. 52).

É pertinente considerarmos os apontamentos de Feitosa e Dias (2013) acerca da utilização do EC como metodologia da pesquisa em currículo. Os autores ao atentarem para a possibilidade de uma investigação demandar maior exploração e entendimento de situações diversas e complexas lembram que ela pode ser contemplada pela utilização do EC e afirmam que ao trazermos “essa perspectiva para a pesquisa em currículo, ele pode ser usado quando se considera a necessidade de um robusto aprofundamento numa realidade particular, buscando por um ponto de vista totalizante ou holístico” (FEITOSA; DIAS, 2013, p. 109).

Esses autores, desde a perspectiva dialética para a compreensão dos fenômenos relativos ao currículo evocam a ideia das inúmeras possibilidades de mudança deste, já que em seu interior existem, concomitantemente, forças opostas que tendem à integração e à

oposição. Ao utilizarem a metáfora da espiral para explicar a reverberação recíproca entre teoria e prática no campo da pesquisa, assinalam:

Seguindo essa perspectiva da espiral dialética, retomamos a discussão sobre a investigação na área de currículo, em especial nos estudos de caso. Temos em mente que a pesquisa dilata a percepção sobre a teoria e, de forma dialética, **a teoria enriquece a percepção do investigador sobre a parte empírica**, num movimento contínuo, sempre parcial e político. **A pesquisa é sempre um movimento contínuo e dialético**, no qual não há o fim, apenas novas possibilidades e inícios para outras investigações. (FEITOSA; DIAS, 2013, p. 118) (Grifamos).

Esta compreensão, ao reconhecer que o fenômeno social em sua concretude é parte de um todo complexo, permite investigá-lo com origem em suas múltiplas conexões e contradições, preocupação que permeou a análise das questões que deram forma ao problema desta pesquisa, as quais incidiram sobre a gestão curricular no âmbito do processo de iniciação à docência desenvolvido pelo Subprojeto do PIBID de História, executado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizado na cidade de Limoeiro do Norte.

No que concerne a esta investigação, a pretensão é compreender a atuação do professor supervisor do PIBID na gestão curricular da iniciação à profissão de futuros professores de História. Este propósito permite perceber as razões que motivaram a adoção do estudo de caso explanatório, uma vez que este caminho é indicado, conforme salientam Maia et al. (2011, p. 50), quando o interesse da investigação se volta para responder a questões do tipo “como” e “por quê”.

Vários elementos respondem pela escolha do Curso de História da FAFIDAM/UECE, como *o caso* a ser investigado, desde a familiaridade do pesquisador com este *campus*, a importância regional dessa instituição para formação do professorado da Educação Básica, até a abrangência da área de História nas propostas institucionais cobertas pelo PIBID/CAPES no Ceará. A minha relação com o objeto dessa investigação é a de egresso do curso de licenciatura em História da UECE/FAFIDAM.

Maia et al. (2011, p. 47), ao demonstrarem as concepções de Estudo de Caso com base em dois dos especialistas mais acatados na academia a esse respeito, Robert Stake e Robert Yin, lembram que esse método “para ambos, trata-se de um estudo de um ou mais casos, que pode ser um indivíduo, uma instituição, uma política pública, estudo que se faz em profundidade, no qual o investigador tem estreita relação com o objeto”. O conhecimento prévio do contexto e do curso, em virtude da condição de ex-aluno, favoreceu a imersão no campo de pesquisa, bem como todo o percurso de desenvolvimento da investigação,

justamente por ser formado nesse *campus* da UECE, tendo concluído o curso de Licenciatura em História no ano de 2004, portanto, conhecedor de boa parte do quadro docente, da estrutura do *campus* e das condições em geral de como esse curso de licenciatura está organizado e realiza seu trabalho de formação de professores dessa disciplina.

A Região do Baixo Jaguaribe é uma das microrregiões do Estado brasileiro do Ceará, pertencente à Mesorregião Jaguaribe. Sua população foi estimada em 2005, pelo IBGE, em 313.662 habitantes, e está dividida em 10 (dez) municípios, possuindo área total de 9.950,989 km². Aos anos de 1960, essa região não dispunha de nenhum centro de formação em nível superior. Em 1968, sob o regime político dos militares, foi paradoxalmente criado o *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), o qual oferta desde então cursos de licenciatura para formação de professores que iriam atuar nas redes de ensino que cobrem as cidades daquela microrregião e de outras a ela próximas e, conforme, alguns historiadores locais, a primeira fase da história desse centro se vinculava às atividades de sondagem para possíveis censuras e represálias a pensamentos e iniciativas contrários à ditadura militar, único objetivo pelo qual se compreenda o porquê de o Poder Executivo repressor do período possibilitar a uma região relativamente remota a seu alcance criar um polo acadêmico e disponibilizar à população local justamente para o exercício da reflexão filosófica.

Com a guinada para o regime democrático após o marco nacional de 1985 (transição da ditadura militar para a democracia no Brasil), a FAFIDAM, definitivamente, é assumida como uma instituição que beneficiaria a população do Baixo Jaguaribe, ofertando formação universitária aos seus docentes. Sob essa nova égide, isso representa a concretização do objetivo da democratização da Educação Superior e da melhoria da qualificação dos recursos humanos da região, mediante a interiorização da UECE, fazendo desta instituição um centro regional propulsor do desenvolvimento social e educacional.

Nesse *campus*, são ofertados cursos de Licenciatura em História, Geografia, Pedagogia, Letras, Física, Química, Biologia e Matemática, bem como especializações em muitas dessas disciplinas. Destaca-se a criação, em 2013, do primeiro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em um *campus* da UECE no interior, o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, o qual tem como sede os *campi* da FAFIDAM, na cidade de Limoeiro do Norte, e da FECLESC (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central), na cidade de Quixadá. A liderança da FAFIDAM na formação inicial e contínua do professorado da Educação Básica se faz importante até hoje por ser o centro mais bem estruturado e de maior relevância do Baixo Jaguaribe. Portanto, é um referencial de trabalho e de inovação

docente de sucessivas gerações de professores. Dentre outras inovações da formação docente, destaca-se o desenvolvimento de subprojetos no âmbito do PIBID/UECE em diversos cursos de licenciatura desse *Campus*.

Até 2013 o PIBID/CAPES cobria seis instituições de Educação Superior (IES) no Ceará: UFC¹¹ (Universidade Federal do Ceará), IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará), UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), URCA (Universidade Regional do Cariri), UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú) e UECE (Universidade Estadual do Ceará). As duas IES com subprojetos em licenciatura de História no Estado, contudo, são a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na segunda, a proposta institucional é consolidada, aprovada desde o Edital nº 02/2009 da CAPES, quando o PIBID foi estendido também para as IES estaduais. A área de História é privilegiada no Edital CAPES nº 11/2012, que amplia a oferta do Programa na universidade, com o Subprojeto *A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História*, desenvolvido no *campus* da FAFIDAM/UECE. É, portanto, o único subprojeto do PIBID/UECE na área de História.

Essas particularidades é que permitem a eleição da realidade retrocitada como *um caso*. Para elucidar a perspectiva a ser utilizada na investigação, recorreremos às formulações de Maia et al. (2011) acerca do Estudo de Caso:

Stake (1998) advoga a idéia de que o EC é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade no âmbito de importantes circunstâncias. Assim, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado. Isto não quer dizer, entretanto, que fatores externos, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico, bem como as normas da Secretaria de Educação, dentre outros fatores, devam ser ignorados (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Além disso, como método ou estratégia de pesquisa, o EC caracteriza-se pela preocupação em desvelar a realidade que permeia o objeto de estudo (o caso). Destaquemos a necessidade de se utilizar EC quando a investigação tem o propósito de entender um fenômeno social complexo. Para tanto pode lançar mão, inclusive, de variadas estratégias de pesquisa e coleta de dados, seja por meio de aspectos qualitativos e/ou quantitativos. (MAIA et al., 2011, p. 49)

Cabe registrar o fato de que esta pesquisa se caracteriza como *estudo de caso único*, uma vez que esses se caracterizam por focalizarem apenas uma unidade, uma pessoa, um pequeno grupo, uma instituição, um sistema educativo, um programa, uma turma ou um evento. Assim sendo, o objeto dessa investigação se configura como uma unidade contendo as características mencionadas, pois, dentre os cursos de licenciatura privilegiados pelo PIBID

¹¹ A primeira edição do PIBID/CAPES, referente ao edital de 2007, cobria somente as IES federais. No Ceará, a UFC e o IFCE foram as instituições pioneiras na execução desse Programa. A UECE e as demais estaduais do Ceará ingressam após o edital de 2009.

na UECE, apenas no *campus* UECE/FAFIDAM há desenvolvimento de subprojeto na área de História.

Quanto à *relevância do caso* – ou seja, se de acordo com a sua definição, especificamente ligada ao problema pesquisado, *um caso* pode ser considerado como possível de generalização de hipóteses, *caso típico*, ou não possível de tal generalização, *caso atípico* – o caracterizamos como um estudo de *caso atípico*. O modo como ocorre a participação do professor supervisor na gestão curricular da iniciação à docência de licenciandos em História da UECE/FAFIDAM se caracteriza como uma situação não análoga a outras, portanto, seus resultados não são possíveis de generalizações a outros cursos de licenciatura.

Ainda em relação à sua finalidade, importa salientar que essa investigação se conduziu pela perspectiva de Robert Stake, definindo-se como um *estudo de caso intrínseco*, no qual “busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular”, conforme esclarece Alves-Mazzotti (2006, p. 641); perspectiva conceitual também destacada por Ventura (2007) e Morgado (2012), levando-nos ao entendimento de que mediante “os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos”. (VENTURA, 2007, p. 384)

Não obstante as críticas à utilização do EC como método de pesquisa, se consolida como viés metodológico que goza de importante credibilidade científica. Nas Ciências Humanas e Sociais, de modo geral, esse método é bastante difundido na realização dos trabalhos de pesquisa. Na área da pesquisa educacional também se mostra com grande potencial na produção acadêmica nacional. No Ceará o emprego de EC como método de pesquisa, do mesmo modo que no plano nacional, é aceito nos círculos acadêmicos, conforme asseveram Maia et al. (2011), os dados empíricos sobre sua utilização em pesquisas na área da Educação. Ao buscarem teses e dissertações produzidas na UFC e na UECE no período de 2005 a 2010, e disponibilizadas em plataformas eletrônicas dessas IES na web, os autores constatam que

Os trabalhos no âmbito da Educação, no Estado Ceará, que utilizam o EC como método de pesquisa, mostraram-se relevantes, pois ratificam a observação feita sobre a preferência do método em pesquisas educacionais, pelo menos nos últimos anos. O total de trabalhos encontrado corresponde a 23% de toda a produção acadêmica dos últimos cinco anos. Isso implica dizer que, aproximadamente, a cada quatro teses e dissertações na área da Educação produzidas no Ceará, uma utilizou o Estudo de Caso como método de pesquisa. Com apoio nesse indicador, é possível inferir, embora de forma incipiente, que o EC possui certa credibilidade acadêmica nesta área no Ceará. (MAIA et al., 2011, p. 57)

Uma vez elucidada a perspectiva metodológica desta pesquisa, inclusive debruçando-se sobre as críticas a ela e a constatação, apesar delas, de sua credibilidade no âmbito acadêmico, prosseguimos especificando os sujeitos envolvidos nessa investigação e os procedimentos técnicos de coleta de dados utilizados.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta investigação tem como sujeitos os professores supervisores do Subprojeto da Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM. Como o interesse da investigação recai sobre a gestão curricular da iniciação à docência de novos professores de História com origem na experiência do professor da Educação Básica, bem como este professor poderia redimensionar a gestão curricular dessa disciplina no Ensino Médio, participaram da pesquisa apenas os professores supervisores que atuavam nessa faixa de escolaridade e excluídos os que atuam como docentes do Ensino Fundamental.

O Subprojeto de História da UECE/FAFIDAM teve a primeira versão aprovada para o Edital CAPES nº 11/2012 com o título *A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História*, contando com um professor coordenador de área e dois supervisores, um atuando no Ensino Fundamental e um atuando no Ensino Médio, cada supervisor se responsabilizando pela iniciação de sete bolsistas, totalizando o número de 14 nesse subprojeto executado em 2012 e 2013.

Quando do Edital CAPES nº 061/2013, este subprojeto foi ampliado mediante aprovação de sua nova versão, agora intitulado *A Formação da Consciência Histórica: articulações entre metodologia e prática no ensino de História*, passando a contar com 3 professores coordenadores de área e seis docentes supervisores, sendo que três atuam no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio. Como cada um dos supervisores é responsável pela iniciação de sete bolsistas, a nova versão conta com 42 bolsistas de iniciação à docência matriculados em semestres diversos do Curso de Licenciatura em História da FAFIDAM.

Excluindo os docentes que atuam no Ensino Fundamental, no cômputo dos professores do Ensino Médio envolvidos no subprojeto de História, desde aquele da sua primeira aos da segunda proposta, temos o total de quatro professores supervisores. Eles foram entrevistados na sua totalidade. Tiveram, porém, suas identidades omitidas em obediência ao que regulamenta a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS que, em suas normas éticas, determina que os sujeitos de uma pesquisa devem ser

preservados de malefícios que, porventura, possam decorrer dos estudos que o tomem como objeto de investigação. No caso específico dos professores incluídos nessa investigação, havia que resguardá-los de retaliações ao que pudessem declarar no momento das entrevistas, uma vez que são funcionários públicos e são, também, bolsistas de uma IES a desempenhar um trabalho de colaboração com a universidade que os selecionou para tal.

Como forma de assegurar que os entrevistados não sofram qualquer tipo de repercussão por participarem deste estudo, e em cumprimento ao estabelecido com cada um deles como compromisso ético firmado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta no Apêndice C deste relatório de pesquisa, não serão reveladas nesse texto as identidades dos professores participantes. É importante, entretanto, os caracterizar em seus dados mais gerais.

Os sujeitos incluídos na pesquisa totalizam quatro professores, sendo que um atuou no primeiro subprojeto e os outros três estão em atuação no subprojeto ampliado em 2013 e iniciado em 2014. O primeiro professor supervisor não permaneceu na segunda versão do subprojeto porque se ausentou para cursar mestrado acadêmico. Como forma de distinguir cada um desses professores supervisores, será usada a sigla PS, acrescentada do numeral que indica a ordem cronológica em que foram entrevistados: PS1, PS2, PS3 e PS4.

Todos os PS são naturais de municípios da Região do Baixo Jaguaribe, sendo exceção apenas um, que nasceu em Fortaleza, mas também regressou para a região, uma vez que sua família de lá era natural. Todos eles são filhos da classe trabalhadora, predominantemente agricultores, e um de militar. O conjunto deles estudou em escolas públicas, cursou a licenciatura em História na própria FAFIDAM e são professores efetivos da SEDUC em três escolas de Ensino Médio contempladas pelo PIBID: duas no Município de Limoeiro do Norte e uma no Município de Quixeré. Cada um deles orienta um total de sete bolsistas de iniciação à docência, para os quais adotaremos a sigla que eles utilizam, bolsistas em ID ou apenas ID. Os PS são orientados pelos três professores coordenadores de área do curso de História, os quais identificaremos pela sigla PCA, sendo que formam três grupos de atuação no PIBID/História, cada grupo composto por 1 PCA e 1 PS atuante no Ensino Médio e seus sete bolsistas ID.

Os PCA, embora não sejam sujeitos principais desta pesquisa, também foram entrevistados, visando a assegurar uma contraposição ao que não ficasse compreensível da dinâmica do trabalho no PIBID quando das entrevistas com os PS, bem como para auxiliar na expansão das constatações possíveis sobre o Curso de História e suas sucessivas transformações de currículo ao longo de sua história de funcionamento.

3.3. PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Quanto à coleta de dados, recorreremos a um conjunto de procedimentos, a saber: revisão bibliográfica, exame documental, sessões de observação e entrevista aprofundada, de caráter reflexivo. Entendemos que essa diversificação era necessária na recolha das informações que eram complementares e importantes para assegurar maior aprofundamento e riqueza de detalhes sobre o fenômeno em estudo.

A revisão bibliográfica, aqui reconhecida como imprescindível a toda investigação científica, permitiu a aproximação à produção existente acerca do tema abordado, fundamental na composição do marco teórico conceitual. Nesse sentido, nos ancoramos nas formulações de Sá (1997), Moreira (1999), Silva (1999), Pacheco (2005), Roldão (2007), Formosinho (2009) e Macedo (2012) e Goodson (1995) para abordar os conceitos de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular. Quanto ao embasamento para uma investigação sobre currículo pautado pelo Estudo de Caso, recorreremos a autores como André (1984), Ventura (2007), Maia et al. (2011), Morgado (2012), Feitosa e Dias (2013).

O levantamento documental, por seu turno, compreendeu o exame de documentos nacionais estruturantes do currículo, documentos relacionados ao PIBID e às propostas político-pedagógicas do curso de História da FAFIDAM/UECE ao longo de sua trajetória de existência. Procedeu-se a tal exame com apoio na discussão suscitada por Mendes et al. (2011). Os documentos considerados na pesquisa são:

- a) BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000;
- b) BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 1998 (Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998);
- c) CEARÁ/UECE. Proposta Institucional do PIBID/UECE - A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa, 2009;
- d) CEARÁ/UECE. Proposta Institucional do PIBID/UECE - A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação), 2011;
- e) CEARÁ/UECE. Resolução nº 3440/2012 do CEPE, de 27 de Abril de 2012.
- f) CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Fluxogramas de Disciplinas – Curso de História, 1984, 2003 e 2013;

- g) CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2012;
- h) CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Subprojeto do PIBID de História: A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História. Edital nº 11/2012/CAPES/DEB, 2012; e
- i) CEARÁ/UECE/FAFIDAM. Subprojeto do PIBID de História: A Formação da Consciência Histórica: articulações entre metodologia e prática no ensino de História. Edital nº 061/2013/CAPES/DEB, 2013.

O exame desses documentos buscou desvelar desde as concepções sobre currículo explicitadas nos documentos estruturantes das políticas curriculares até ao que era possível depreender deles quanto às suas implicações na gestão curricular da formação de professores de História.

Foram realizadas ainda sessões de observação direta não participante das reuniões ordinárias de planejamento entre os PS, os bolsistas em ID e os PCA do Subprojeto de História da UECE/FAFIDAM. Este momento permitiu conhecer mais de perto a participação dos docentes da escola nas decisões em torno da gestão curricular do processo de iniciação à docência pelo PIBID. As anotações foram feitas em um bloco de notas e a intenção de realização destas era conhecer como funcionavam essas reuniões, a periodicidade com que elas aconteciam, ver o público que delas participava e conhecer quais as suas pautas de trabalho e como os PS ajudam a elaborá-las.

A importância de fazer observações, embora não sendo possível executar uma longa sequência delas, reside no fato de que as entrevistas se baseiam exclusivamente na narrativa dos sujeitos da pesquisa, no que eles rememoram acerca daquilo que se lhes pergunta. Assim, adentrar a realidade da pesquisa em alguns momentos antes da realização de entrevistas permite-nos estabelecer, quando da execução delas, uma interlocução que também se baseie em algum fato concreto, observado, *in loco*, e que passa a ser alvo de compreensão desde a tentativa de interpretação por ambos os agentes em conversação: o entrevistador e o entrevistado. Ademais, conforme Vianna (2003),

As informações científicas que obtemos são inteiramente diferentes das que conseguimos quando fazemos uma observação casual. A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis. As técnicas de observação em pesquisa são, praticamente,

as únicas abordagens disponíveis para o estudo de comportamentos complexos. (2003, p. 09)

As observações diretas estavam programadas para ocorrerem numa semana normal de trabalho no mês de fevereiro, nos dias 09, 11 e 13. A reunião do dia 09 aconteceu às 7h30min da manhã, a do dia 11 às 14h e a do dia 13 foi cancelada, em decorrência de evento no *campus* para recuperar aulas do período em greve então recém-encerrada.

O material compilado nessas reuniões serviu como subsídio às posteriores entrevistas com PS e PCA. Por certo, foi material de grande valia na tarefa de imersão no campo da pesquisa, contudo, cabe reconhecer que o acompanhamento mais longo desses momentos certamente aportaria dados com maior detalhamento.

Além das visitas ao *Campus* em si, transpondo as observações, as reuniões de planejamento também forneceram e permitiram atualizar dados sobre a licenciatura pesquisada, a exemplo das conversas com o atual diretor da FAFIDAM, pertencente ao quadro docente do curso de História. Estas ocasiões que abriram acessos para consulta e reprodução de documentos necessários à pesquisa, como as propostas pedagógicas formuladas para aquela licenciatura ao longo de seu funcionamento, que até àquela altura da pesquisa não haviam sido acessadas; apresentação ao atual coordenador do curso de História para assinatura de nossa carta de recomendação aos futuros entrevistados e aos seus chefes imeditos nas escolas, onde se agendaram algumas entrevistas e, até mesmo, aconteceram reencontros com alguns ex-professores do curso e graduandos daquele *campus* que foram nossos alunos na Educação Básica.

Em paralelo às tarefas da observação *in loco*, foi executado o procedimento de recolha de dados, que se configurou como um dos mais explorados na investigação desenvolvida em sua fase de exploração em campo: as entrevistas. A aproximação ao debate sobre o tema desta investigação, propiciada tanto pela revisão bibliográfica quanto pelo exame documental, foi fundamental na elaboração do roteiro, ou tópico-guia, utilizado na realização das entrevistas.

Este procedimento de coleta de dados cumpriu com a finalidade de perscrutar aos colaboradores da pesquisa, os PS do PIBID, quanto à forma de suas participações no processo da gestão curricular no âmbito do Subprojeto de História do PIBID/UECE, os meios pelos quais suas respectivas atuações se concretizam, os desafios enfrentados e a contribuição à prática e ao desenvolvimento profissional desses sujeitos advindos das ações executadas no PIBID (conversas pautadas conforme o roteiro de entrevista que consta no Apêndice E).

Também foram entrevistados os PCA, por entendermos que o processo da gestão curricular da iniciação à docência em História ocorre desde a corresponsabilidade entre estes dois sujeitos, em conformidade ao que determina a própria legislação do PIBID (entrevistas realizadas de acordo com o modelo de roteiro constante no Apêndice F). Os dados recolhidos nas entrevistas com os PCA foram utilizados como contraposição ou aparato que permitisse um contraste com as visões ou interpretações dos PS acerca da inserção dos profissionais experientes na docência da Educação Básica que participaram do PIBID na condição de coformadores dos bolsistas em ID.

O material gerado pelas entrevistas aos PCA serviu ainda para ajudar na caracterização das vertentes do Curso de Licenciatura em História da FAFIDAM, que não eram possíveis de concluir simplesmente por meio da observação documental, sobretudo sondar as relações e culturas dentre o quadro docente do curso que fomentassem a criação de *status* para distinguir os professores com suporte em suas concepções com relação ao que seria mais profissionalizante no curso conforme suas visões - se a formação para a pesquisa ou para a iniciação docente. Assim, como os PS, os PCA foram distinguidos entre si pela sigla PCA, acrescida do numeral que indica a ordem cronológica em que foram sendo entrevistados. A totalidade dos PCA do PIBID/História foi entrevistada: PCA1, PCA2 e PCA3.

A sequência cronológica de realização das entrevistas com os segmentos de agentes do PIBID/História foi:

Com os Professores Supervisores:

- PS1: 12/Fevereiro – das 09h20min às 10h20min – na FAFIDAM;
- PS2: 12/Fevereiro – das 18h30min às 19h45min – na escola onde trabalha;
- PS3: 13/Fevereiro – das 08h35min às 09h45min – na escola onde trabalha;
- PS4: 05/Março – das 12h45min às 14h50min – na residência do entrevistado.

Com os Professores Coordenadores de Área:

- PCA1: 09/Fevereiro – das 18h20min às 21h; 11/Fevereiro – das 8h45min às 10h20min – na FAFIDAM;
- PCA2: 11/Fevereiro – das 10h30min às 12h11min – na FAFIDAM;
- PCA3: 13/Abril – das 17h30min às 20h15min – na residência do entrevistado.

O delineamento da entrevista, como procedimento na coleta de dados, foi referenciado nas formulações de autores como Szymanski (2002), Bauer; Gaskell (2002), May (2004) e Minayo (2008). Este procedimento, bastante recorrente na pesquisa educacional, é assim definido por Szymanski (2002):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (p. 12).

Essa característica da entrevista em termos de uma situação em que despontam reações de seus protagonistas se confirmaram na realização desta pesquisa, inclusive por parte dos PCA, profissionais com experiência e formação em nível de doutorado. Um deles, ao ser solicitado a colaborar com este estudo (durante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ainda interpelou: “mas, por que você está fazendo essa pesquisa? Aonde esses resultados serão apresentados? Eu fico muito preocupado em falar coisas que serão publicadas por aí! De repente... nunca se sabe”. A isto foi necessário responder, retomando o próprio termo, apresentando e reafirmando o compromisso de realização da pesquisa, segundo normas éticas de preservação dos sujeitos colaboradores. Após tal esclarecimento, o professor dissipou sua suspeita e declarou estar feliz com o fato de que alguém quisesse abordar numa pesquisa de mestrado o PIBID daquela licenciatura.

May (2004), ao conceituar entrevista, ressalta aquilo que a fundamenta como meio na pesquisa social: “Os métodos para gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico ou um leque de tópicos e as interpretações que os pesquisadores fazem dos dados resultantes, constituem os fundamentos do ato de entrevistar e de dar entrevistas”. (p. 146). Ainda, segundo Minayo (2008), a entrevista

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em (a) sondagem de opinião [...]; (b) entrevista semi-estruturada [...] (c) entrevista aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões; (d)

entrevista focalizada, quando se destina a esclarecer um determinado problema; (e) entrevista projetiva. (MINAYO, 2008, p. 261-262)

Ao discutir o conceito de entrevista, Szymanski (2002) refuta o aspecto de neutralidade, como pretensão a ser atingida numa coleta de dados, e a condição de passividade do entrevistado. Como uma entrevista se reveste do caráter de interação social, a autora a vê “submetida às condições de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. (SZYMANSKI, 2002, p. 11). Relembra a problemática da desigualdade de poder e participação do entrevistado na pesquisa, com o qual se não devemos adotar uma postura de adesão à sua visão de mundo, havemos de estrategicamente respeitar os saberes de sua experiência, pois o entrevistado, ao supor que se certos dados forem colhidos poderão ensejar ameaças ou desqualificação em suas vivências, irá recorrer à estratégia de ocultar ou, até mesmo sem pretender, produzir distorções mediante o próprio modo de conhecer e representar o mundo.

A manifestação desse comportamento apareceu em alguns trechos da fala do PCA1, que embora por demais à vontade na explicitação de dados solicitados, se preocupava em lembrar ao entrevistador do “perigo de criticarmos as debilidades das licenciaturas, pois é uma tendência das políticas do MEC desqualificar os cursos de licenciatura. Eles querem diminuir os investimentos em certos modelos de formação para atender a interesses específicos”! O professor, ao mesmo tempo em que tecia uma série de críticas à forma como os colegas docentes de um certo grupo encaravam o trabalho da formação de professores, procurava também não deixar em hipótese alguma prevalecer a ideia de que aquela licenciatura tivesse problemas com a formação que ofertava.

É nesse sentido que alguns pesquisadores descrevem as experiências com a realização de entrevistas e observam acerca da artificialidade ensejada pelo entrevistado:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2002, p. 14)

É fato que o próprio entrevistado por deter certos saberes jamais antes narrados, tematizados, ao ser interpelado, enseja, nessa interação com o entrevistador, a construção de um significado, ou, como diz Szymanski (2002, p. 14), o “movimento reflexivo que a

narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Essa é a característica marcante e que define a chamada *entrevista reflexiva*, orientação adotada, parcialmente, nesta pesquisa.

A *entrevista reflexiva* tem essa conceituação por considerar as dimensões da recorrência de significados produzidos no ato comunicativo e da busca pela horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. Para Szymanski, a reflexividade que denomina esse tipo de entrevista “tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”. (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Acima, foi expressa a ideia de que apenas parcialmente esse modelo de realização de entrevista foi utilizado nessa pesquisa, uma vez que dele foi adotado apenas o seguinte procedimento: quando trechos dos relatos não eram bem compreendidos, se procedia à interrupção da fala do entrevistado para repetir, nas palavras do entrevistador, se era realmente isso que o entrevistado queria expressar. Noutra vertente do procedimento da *entrevista reflexiva*, porém, que consiste em retornar ao entrevistado numa ocasião posterior para lhe apresentar a análise e a visão constituída pelo entrevistador sobre os relatos colhidos, de forma a propiciar ao entrevistado que ele reflita e depois corrobore, refute ou amplie as noções acerca do que falou na ocasião anterior, não foi um procedimento utilizado nessa pesquisa, justificada pelo cronograma de cumprimento da pesquisa.

Foi assim, por exemplo, que foi interrompido o entrevistado para externar a compreensão imediatamente haurida de sua fala sobre um dado recém-explicitado, fazendo com que o PS4 refletisse sobre algo dito de modo não muito claro: “eu tenho dificuldade de trabalhar projetos com a turma inteira. Eu acho muito massificado: tem aquelas pessoas que tão, mas não sabem nem o que é aquilo e tal. E eu gosto muito de trabalho onde se está perto das pessoas”. Em seguida, continuou constatando a ineficácia parcial do método que descrevia: “pelo menos eu não me sinto capaz de fazer. [...] Mas, eu observo outros professores que fazem e eu percebo que é muito superficial!”. (PS4). A este relato, foi procedida a uma interrupção para repetir ao entrevistado aquilo que havia ficado como compreensão imediata da descrição de adotar certos métodos, universalizando-os na escola: “a seu ver, nesse sistema escolar massificado não dá pra universalizar esse tipo de experiência? [...] os outros professores dão esse mesmo depoimento que sempre no grupo focal esse trabalho fica melhor, é?” (Entrevistador); ao que o professor se apressou em retificar a compreensão a ele apontada por via da pergunta reflexiva sobre sua fala: “Não! Eu não tô dizendo isso! Eu tô dizendo que observo quando eles estão fazendo... eles tentam

universalizar, que a maioria tenta universalizar por que é isso que é sugerido no sistema escolar... até por que essa coisa do personalizar exige que você tenha uma dedicação extra”. (PS4). Disso se compreendeu que ele queria externar que os demais professores tentam universalizar o trabalho do ensino por meio da *metodologia de projetos*, sobretudo pela indução dos gestores escolares, mas o resultado com esse trabalho não é tão exitoso quanto se espera, pois é uma tarefa que exige acompanhamento mais personalizado, mas aproximado aos alunos.

É por isso que na literatura sobre *entrevista reflexiva*, é lembrada a importância de buscar a “verdade” escondida ou entorpecida por circunstâncias, como as condições de aplicação e o conteúdo do instrumento e se preconiza um retorno ao entrevistado, pois pode ocorrer que, ao “deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2002, p. 15). Como já anunciado, neste estudo, o movimento reflexivo possível se restringiu à série daqueles que se efetuaram na primeira e única ocasião em que entrevistador e entrevistado se encontraram, mesmo no caso do PCA1, cuja entrevista foi concedida em duas datas diferentes, pois a segunda ocasião foi marcada para prosseguirmos com a conversa não concluída integralmente no primeiro colóquio. Portanto, essa “possibilidade de um outro momento reflexivo”, além dos que se passaram como mediações instantâneas no momento das entrevistas, não se efetivaria neste estudo, dado seu curto cronograma de execução.

É importante que nessa interação face a face, em que consiste uma entrevista, o entrevistador saiba fazer intervenções no sentido de manter o foco do problema discutido na pesquisa. Como diz Szymanski, sua “participação pode ocorrer de diferentes formas: elaborando sínteses, formulando questões de esclarecimento, questões focalizadoras, questões de aprofundamento” (2002, p. 41).

Como nossa pesquisa focava o processo da gestão curricular de um programa que põe agentes da universidade e agentes de escolas da Educação Básica como coformadores no intuito de fortalecer ou implementar o diálogo teoria-prática na formação de novos professores, era muito importante atentar para os tipos de questões que seriam postas nas entrevistas com tais agentes. Se a preocupação central da pesquisa gravita em torno de “como” o PIBID de História da UECE/FAFIDAM apreende o professor supervisor na gestão curricular da formação de novos professores, essa questão deveria ser esfacelada em perguntas ou abordagens mais “microscópicas” sobre o contexto da relação dos agentes

coformadores do PIBID, no intuito de captar quais elementos denotam a efetivação da proposta de formação do Subprojeto de História, sobretudo como os saberes do professor supervisor são veiculados no processo decisório acerca das componentes curriculares estruturantes da formação docente nessa disciplina.

Alguns problemas deviam permanecer em foco nas entrevistas: quais ações devem ser “procuradas” nos depoimentos dos entrevistados que revelariam uma aproximação da formação levada a cabo no PIBID ao paradigma da *racionalidade técnica* ou da *racionalidade prática*? Em que consiste a atuação do professor supervisor na elaboração da proposta curricular do PIBID de História? Em quais circunstâncias são acionados os conhecimentos práticos do professor supervisor de História, como componente curricular da formação dos licenciandos bolsistas do PIBID?

Tais questões e os termos com os quais elas foram constituídos fazem parte da perspectiva do pesquisador engajado nesta investigação. Desde o vocabulário nelas utilizado, contudo, até a questão central da pesquisa, e mesmo a delimitação do objeto em estudo, perpassando o aparato teórico-metodológico, poderiam aparecer aos colaboradores da investigação como algo estranho, mesmo tendo todos eles uma formação superior em licenciatura, uma vez que tal vocabulário diz respeito ao universo conceitual dos pesquisadores imersos em suas teorias e seus aparatos conceituais repletos de singularidades. Assim, fez-se necessário constituir uma abordagem aos entrevistados de modo que os “dados” que se queria colher com base nas interlocuções fossem postos pelos sujeitos com origem na compreensão que estes têm da realidade e do vocabulário de que se utilizam para descrevê-la.

Se não podemos afirmar que adotamos a *entrevista reflexiva* na íntegra como procedimento de coleta de dados neste trabalho, pois não operamos a tarefa de retorno aos entrevistados para o segundo momento de reflexão sobre seus relatos, podemos, por certo, dizer que, desse tipo de entrevista, pegamos de empréstimo o ato de refletir no instante da própria realização da entrevista e a adoção de uma atitude que fazia os entrevistados entenderem que entre estes e o entrevistador-pesquisador se estabelecia uma relação de igualdade no que tange aos conhecimentos relativos ao programa pesquisado e, até de inversão, para o empoderamento dos entrevistados, pois se reforçava o fato de serem eles as maiores autoridades acerca do que seria o PIBID/História, pois eram seus fazedores.

Esta acepção de entrevista é reforçada pela noção de *entrevista qualitativa* expressa por Bauer e Gaskell (2002). No tocante ao cuidado na *entrevista reflexiva* em manter a horizontalidade entrevistador-entrevistado e, ao mesmo tempo, assegurar uma conversa que

não desvirtue os objetivos da pesquisa, a literatura disponível diz ser importante elaborar um *tópico-guia*, o qual visa a assegurar as finalidades da investigação ao longo da entrevista:

Ele se fundamentará na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes, e algum pensamento criativo. Como ideal, o tópico guia deveria caber em uma página. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66)

O *tópico-guia* funciona, também, como um “esquema preliminar para a análise das transcrições” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 67) dos relatos dos colaboradores da pesquisa, além de orientar o pesquisador no próprio momento de condução da tarefa de entrevistar.

Para a análise dos dados colhidos numa entrevista havia três tendências a seguir, as quais são bastante consolidadas na pesquisa qualitativa: *Análise de Conteúdo*, *Análise de Discurso* e *Hermenêutica Dialética*. Esta investigação caminhou pelo viés da terceira opção. Conforme asserção de Szymanski, a *Hermenêutica Dialética* “por sua própria definição, indica um ‘caminho de pensamento’ (MINAYO, 1996, p. 199) orientador para a compreensão da comunicação contida no texto, que, no caso da entrevista, estará expresso na forma de comunicação escrita”. (SZYMANSKI, 2002, p. 64-65).

Minayo (2008) diz que a *Análise Hermenêutica Dialética* foi proposta por Habermas no seu “diálogo com Gadamer (1987) como uma terceira alternativa que superaria o formalismo das análises de conteúdo e de discurso, indicando ‘um caminho de pensamento’”. (MINAYO, 2008, p. 301). A autora lembra que a abordagem da articulação entre a Hermenêutica e a Dialética “junta duas questões fundamentais: a subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito”, que como ela alega costumam ser tratadas de forma reducionista remetendo-os “aos problemas das relações entre quantitativo e qualitativo na práxis científica”, segundo o ponto de vista metodológico da Sociologia do Conhecimento (MINAYO, 2008, p. 327).

Esta pesquisa foi construída sob a utilização de fontes constituídas em *comunicação escrita*, pois ao trabalho de colher os depoimentos orais mediante a gravação digital em áudios, procedemos à transcrição integral de todas as conversações ocorridas como entrevistas. Mediante esse procedimento técnico partimos para a análise desse material, pautada pela Hermenêutica Dialética.

Não nos deteremos em uma discussão aprofundada sobre os conceitos de *Hermenêutica* e *Dialética*, conforme as asserções de Minayo (2008) tomadas aqui como referência. Apenas lembramos que, para discutir a *Hermenêutica*, a autora se moveu entre os termos: compreensão (categoria metodológica); liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes (categorias filosóficas fundantes); significado, símbolo, intencionalidade e empatia (balizas do pensamento). Para discutir a *Dialética*, ela articulou as idéias de: crítica, negação, oposição, mudança, processo, contradição, movimento e transformação da natureza e da realidade social.

Faz-se de relevo compreender, porém, a operacionalização daqueles conceitos e sobre o que eles foram fundados. Recorrendo ao pensamento de Gadamer, Minayo (2008, p. 328) diz que a *Hermenêutica* se funda na compreensão, e que é como um movimento abrangente e universal do pensamento. A compreensão, para esse autor, ultrapassa a experiência científica e resulta do processo de intersubjetividade e de objetivação humana. Parafraseando Gadamer, Minayo (2008) diz que a “compreensão contém a gênese da consciência histórica, uma vez que significa a capacidade da pessoa humana – e no caso o pesquisador – de se colocar no lugar do outro (que é o ‘tu’ do passado, ou o ‘diferente de mim’ no presente, mas com o qual eu formo a humanidade)”. (MINAYO, 2008, p. 328). Em que se traduziria essa noção de *compreender* no processo de reflexão e nas atividades de pesquisa?

Ainda segundo Minayo (2008), *Hermenêutica* “ocupa-se da arte de compreender textos. O termo *texto* está sendo usado aqui num sentido bastante amplo: biografia, narrativa, entrevista, documento, livro, artigo, dentre outros”. Em sua abordagem, “a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento”. Nesse trabalho, o “texto” é o material colhido como fala dos professores entrevistados. Seus relatos são usados como a fonte desse estudo; mas, a linguagem também pode vir a ser “intransparente, levando a um impasse na comunicação” (MINAYO, 2008, p. 328-329), o que tornaria possibilidades universais, quer no campo científico, quer no mundo da vida, as idéias de alteridade, entendimento e a noção de mal-entendido.

Em que contribuiria, afinal, o uso da *Hermenêutica* na pesquisa em Ciências Humanas? Recorremos mais uma vez às argumentações de Minayo (2008):

Em síntese, compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas compreender acaba sempre sendo compreender-se. A estrutura geral dessa forma de abordagem atinge sua concreção na abordagem histórica, na medida em que aí se tornam operantes as vinculações concretas de costumes e tradições e as correspondentes possibilidades de seu futuro. Mas compreender significa também e sempre estar exposto a erros e a antecipação de juízos. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia uma relação não são arbitrárias. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, buscando esclarecer as condições sob as quais surge a fala. (2008, p. 337)

Remetendo-nos à trajetória histórica do conceito para *Dialética*, Minayo (2008) aponta suas duas grandes fases: a antiga (dos pré-socráticos até Hegel) e a moderna (de Hegel aos dias atuais). Atentemos para o enunciado, pela autora, em título para seção de seu texto, de que a dialética consiste na “arte do estranhamento e da crítica” (MINAYO, 2008, p. 337), pois não nos deteremos na explicitação de toda essa trajetória de formulações de conceitos para *Dialética*, cabendo-nos aqui anunciar que o entendimento para *Dialética* assumido na opção teórico-metodológica desta pesquisa se pauta no que foi legado pelo marxismo acerca desse tema.

Para essa vertente teórica, “a realidade é um todo dinâmico, em permanente desenvolvimento, em unidade de contrários, cujo conhecimento é um processo de conquistas de verdades relativas, como parte de uma verdade única e absoluta”. (MINAYO, 2008, p. 340). A autora oferece uma definição bastante lúcida para a *Dialética* e aponta algumas implicações metodológicas que sua concepção implica:

A dialética é o estudo da oposição das coisas entre si. Metodologicamente, ela se traduziria numa forma de abordagem: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna no interior do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade da análise e da síntese numa totalização das partes; co-relacionar as atividades e as relações. (MINAYO, 2008, p. 340).

Sem nos atermos à descrição dos princípios gerais elencados pela autora, vejamos sua síntese acerca da contribuição do marxismo para a concepção atual de *Dialética*:

[...] a grande contribuição marxista à dialética é, primeiro, inverter, teoricamente e na sua aplicação prática, a visão hegeliana de primazia do pensamento sobre a ação na construção da realidade, valorizando a historicidade, e a relação entre a base material e as representações da realidade. Na prática de análise dos materiais qualitativos, essa abordagem colabora para o entendimento de que não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há nem idéias, nem instituições nem categorias estáticas. (MINAYO, 2008, p. 340).

Por fim, vejamos como foi concebida a articulação entre a Hermenêutica e a Dialética para composição do procedimento de análise de dados nas investigações científicas, e que nesta pesquisa recaiu sobre os dados coletados de entrevistas e constituídos posteriormente em comunicação escrita. Mais uma vez, destacamos o entendimento produzido por Minayo (2008) em seu esforço em

[...] evidenciar as contribuições e os limites da hermenêutica e da dialética na compreensão e na crítica da realidade social. Ao mostrar como a primeira realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade, ressalta que suas limitações podem ser fortemente compensadas pelas propostas do método dialético. A dialética, por sua vez, ao sublinhar o dissenso, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico que enfatiza o acordo e a importância da cotidianidade. Dessa forma, concluo que a hermenêutica e a dialética se apresentam como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais...

Nessa combinação de oposições complementares, o método dialético tem como pressuposto o método hermenêutico, ainda que as duas concepções tenham sido desenvolvidas através de movimentos filosóficos diferentes. (MINAYO, 2008, p. 349-350)

Assim, parafraseando Stein, Minayo (2008) aponta as congruências entre a Hermenêutica e a Dialética e a importante complementaridade entre estes dois vieses filosóficos, nomeadamente:

[...] (a) ambas trazem em seu núcleo a idéia fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, de linguagem e de trabalho do pensamento; (b) ambas partem do princípio de que não há observador imparcial, nem há ponto de vista fora da realidade do ser humano e da história; (c) ambas superam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento, pois elas consideram o investigador parte da realidade que investiga; (d) ambas questionam o tecnicismo como caminho capaz de realizar a compreensão e a crítica dos processos sociais; (e) ambas referem-se à *práxis* e desvendam os condicionantes da produção intelectual, marcada tanto pela tradição, pelos pré-juízos, como pelo poder, pelos interesses e pelas limitações do desenvolvimento histórico. (MINAYO, 2008, p. 350)

Partindo dessa compreensão do método de análise hermenêutico-dialética, todas as entrevistas, transformadas em fontes escritas após trabalho de transcrição, foram analisadas por via da confrontação de trechos dos relatos aos respectivos motes que os desencadearam na entrevista, nos quais também estavam implícitas as categorias de análise. Essa confrontação foi organizada em tabelas, cujos modelos constam nos apêndices G e H, as quais estão divididas em três colunas, sendo que, nas duas primeiras, eram compiladas as categorias eleitas e os trechos dos relatos que correspondiam às respostas sobre elas, respectivamente, e

na terceira coluna eram feitas as explicitações dos significados que resultavam da interpretação dos dados.

Este foi, em linhas gerais, o movimento analítico a que recorremos na produção deste estudo, cujo percurso metodológico possibilitou várias aproximações ao fenômeno investigado, conforme demonstram os capítulos que seguem.

4 CONJECTURAS EM TORNO DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E GESTÃO CURRICULAR

Esta seção tem como objetivo tecer considerações em torno dos conceitos de *currículo*, *desenvolvimento curricular* e *gestão curricular*, categorias teóricas implicadas na abordagem do tema sob exame.

Como ponto de partida, destacam-se as discussões sobre currículo e gestão curricular, elementos conceituais com base nos quais demandamos compreender a participação do professor supervisor no processo de iniciação à docência de futuros professores para a Educação Básica, conforme proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) no âmbito do projeto institucional (PI) da UECE na área de História.

4.1 CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO ESPECIALIZADO: COMPREENSÃO DO DEBATE

Roldão (2007) lembra que o debate em torno do currículo é muito vasto e se articula com diversas concepções educativas sendo que as definições para currículo constituiriam um vasto conjunto a abranger desde concepções que o atrelam a uma noção mais restritiva, limitando-o ao “conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição, até concepções mais abrangentes que integram os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola” (ROLDÃO, 2007, p. 6-7).

Tarefa complexa, decerto, é traçar um panorama das inúmeras teorias do currículo, dos vários estudos e autores que abordam suas origens, inclusive transformando-o em um campo de estudos, o campo do currículo e seus desdobramentos no panorama educacional de hoje. Faz-se necessário, contudo, o divagar-se pelas literaturas mais influentes no campo educacional brasileiro acerca do currículo e suas implicações para o entendimento da tarefa da gestão curricular entre os docentes da Educação Básica. Da vasta conjunção de reflexões sobre o currículo, adentra-se aquelas expressas por autores como Goodson (1995), Silva (1999), Moreira e Silva (1999), Pacheco (2005), e Macedo (2012). As diversas ideias sobre currículo, portanto, serão explicitadas, considerando os contrastes e eventuais

convergências entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, conforme as perspectivas nelas registradas.

Desde a perspectiva da Teoria Crítica, Moreira e Silva (1999) nos mostram o currículo com toda a carga política que este possa denotar:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p. 7-8).

Tratando do currículo, Forquin (2000) diz que, no desenvolvimento da reflexão e do debate sobre a evolução dos sistemas escolares, ele ocupa lugar muito importante e que, antes de estabelecer um conceito para currículo, nos lembra de que essa discussão diz respeito à “questão da natureza e da justificativa possível daquilo que é suscetível de ser ensinado nas escolas”. (FORQUIN, 2000, p. 47). Além dessa “anterioridade discursiva” ao estabelecimento de um conceito para o que é o “currículo”, Forquin (2000) ainda destaca a noção de que mesmo após um entendimento do que este seria, há um considerável número de possibilidades na tomada do currículo como objeto, a depender do tipo de enfoque sobre ele lançado.

Desse modo, Forquin (2000) exprime uma compreensão sobre currículo associada à percepção da pessoa que o apreende, dando-lhe um sentido ancorado à perspectiva proporcionada pelo “lugar” de onde o aprecia. Se apreendido por sociólogos e historiadores da Educação (e outros representantes das Ciências Sociais), o olhar sobre o currículo auferi um enfoque *analítico e descritivo*; se por filósofos da Educação (e todos que refletem sobre o que deveria ou poderia ser ensinado), dá-se um enfoque *normativo e prescritivo*; quando visto por especialistas na elaboração e implementação de programas escolares, a tônica é dada por um enfoque *operatório e tecnicista*; e, por fim, se olhado por aqueles que estudam e ensinam a Didática, atinge-se um enfoque “*eclético*”, que combina diversos aspectos, como elucidação, prescrição e elaboração. Esses vários enfoques que tomam o currículo para si enquanto objeto, e para o qual Forquin diz se esforçar para dar um sentido amplo e não técnico, assentam-se num entendimento do que ele é:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas

situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 2000, p. 48).

Com base em indagações fundamentais sobre o currículo, Silva (1999) traz elementos importantes para a compreensão das muitas produções bibliográficas sobre o tema. Para esse autor, por exemplo, as definições não revelam uma suposta “essência” do currículo: “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. (SILVA, 1999, p. 14). Para este autor, algumas questões são bem mais anteriores do que a pergunta - o que é currículo? - tais como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades elaborar? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Silva (1999) diz que deveriam ser estas as indagações a se relacionar a toda teoria do currículo. Ainda sobre a pergunta - o que? - o autor nos remete ao caráter seletivo que as teorias do currículo denotam ao justificar suas respostas. Em suas palavras,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p. 15)

É sobre essa armadilha das relações entre currículo e teoria curricular que já advertia Goodson (1995), atentando para a fraqueza explicativa das teorias curriculares:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprovatório, o que está diante de nossos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. (p. 47).

Nos Estados Unidos germinaram os estudos sobre currículo como um campo profissional especializado. Quais seriam as condições que fariam do círculo de autores da literatura estadunidense o contexto onde surge o termo currículo como forma de designar um campo especializado de estudos? Ainda de acordo com Silva (1999), foram as

[...] condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a

extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (p. 22)

No Brasil, a história do pensamento curricular mostra que as preocupações com o currículo aparecem nos anos de 1920, embora, segundo Macedo (2012), esse campo tenha sido marcado pela transferência instrumental das teorizações ianques sobre o currículo para a realidade educacional no Brasil, assim como em outros países latino-americanos. Na inteligência de Macedo (2012, p. 41), essa transferência “centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina”.

O referencial funcionalista dos Estados Unidos para o pensamento curricular foi uma hegemonia no Brasil até os anos de 1980, quando se arrefeceu mediante o contexto do início da democratização no País e do enfraquecimento da Guerra Fria. Nas palavras de Macedo,

Nesse momento ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção da língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto na literatura de língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu. (2012, p. 42)

Nos Estados Unidos do início do século XX desenvolveram-se no campo do currículo, inicialmente, duas tendências de investigação. A mais influente delas é representada pelo trabalho investigativo de Bobbitt. Com seu livro de 1918, *The curriculum*, ele lança a obra considerada como marco inicial do estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Seu viés é conservador. Utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor, Bobbitt buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial. A preocupação acerca do currículo surge nesse âmbito de disputas entre distintas forças econômicas, políticas e culturais que procuravam “moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”. (SILVA, 1999, p. 22). Em torno desse debate sobre quais seriam os objetivos da educação escolarizada

direcionada para as massas, foram estabelecidos inúmeros questionamentos que repercutiram nos estudos acerca do currículo, sintetizados desta maneira:

[...] formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? [...] O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 1999, p. 22).

Bobbit teve que concorrer com outras vertentes consideradas mais progressistas porque julgavam muito relevante a experiência das crianças e dos jovens para a formação de uma democracia liberal: é o caso da vertente liderada por John Dewey, que lançou, ainda em 1902, o livro *The child and the curriculum*. Por trazer, entretanto, uma essência fundamentalmente técnica para a organização e o desenvolvimento curricular, é a perspectiva de Bobbit que passa a ser predominante no cenário estadunidense.

4.2 TENDÊNCIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

No mundo como um todo, as concepções mais tradicionais e técnicas de currículo passam a ser alvo de inúmeras críticas no contexto das grandes agitações e dos imperativos por transformações que marcaram os anos de 1960. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. (SILVA, 1999, p. 29). A obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, representa um dos estudos pioneiros dessa nova perspectiva teórica. Nela, o autor assevera que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável”. (SILVA, 1999, p. 32)

Introduzindo o conceito de correspondência, Bowles e Gintis, em *A escola capitalista na América*, estabelecem a natureza da conexão entre escola e produção. Contrastando com a ênfase no conteúdo, “Bowles e Gintis enfatizam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista”. (SILVA, 1999, p. 32-33). Em *A reprodução*, os autores franceses Bourdieu e Passeron afirmam que as crianças das classes subalternas não dominam os códigos da cultura valorizada pela sociedade, e conseqüentemente, pela escola, exatamente porque o currículo está baseado na cultura da classe dominante.

Ainda sobre as tendências críticas no campo do currículo, vê-se nos Estados Unidos, desde seu marco inicial representado pela *I Conferência sobre Currículo*, realizada nos anos 1970, o surgimento de duas tendências críticas que se opõem às teorias de Bobbitt e Tyler. Com fundamento em Gramsci e em pensadores da Escola de Frankfurt, tem-se uma tendência crítica de viés marxista, a qual fez recair sua ênfase sobre o “papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social”. (SILVA, 1999, p. 38). A outra tendência crítica é representada por estudos de fundamentação na Fenomenologia e na Hermenêutica, que, por sua vez, enfatizavam “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”. (IBIDEM)

Com base em pressupostos centrais do marxismo, Michael Apple “procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 1999, p. 48) e politizou o currículo, ao colocá-lo no centro das teorias educacionais críticas e, principalmente, ao relacioná-lo às estruturas mais amplas.

Henry Giroux, utilizando estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, trabalha com o conceito de “pedagogia da possibilidade” (SILVA, 1999, p. 53), acreditando na superação das teorias da reprodução. Vê o currículo como política cultural ao compreendê-lo como um plano onde se travam as lutas de classe e remete-o aos conceitos de emancipação e liberdade. Esse autor assimila reflexões que podem ser consideradas pós-modernas e pós-estruturalistas, centrando suas análises muito mais em aspectos culturais do que mesmo na Educação.

Na realidade educacional brasileira, um autor que exerce influência sobre as concepções de currículo é Paulo Freire. Seus críticos lhe tributam um cunho sobradamente pedagógico e asseveram que sua teoria se preocupava antes em definir como a Educação deveria ser do que se deter em análises acerca da Educação em curso. Esse autor também é criticado na proposta da *Pedagogia dos Conteúdos*, de Dermeval Saviani, que o acusa de valorizar mais os métodos do processo de aquisição do saber do que a própria aquisição do saber, considerada por Saviani como uma condição básica para a emancipação dos excluídos.

Ao denotar o conceito de *educação bancária*, Paulo Freire explicitou sua crítica ao currículo. Concebe o ato pedagógico como um ato dialógico, e propõe o currículo como uma elaboração resultante da participação na escolha de conteúdos, tanto por parte de educadores quanto dos educandos. Dessa forma, Paulo Freire antecipou a *definição cultural* sobre os estudos curriculares e deu início a uma *pedagogia pós-colonialista*.

Para responder ao que é pós-colonial, Hall (2003), autor fundador dos *estudos culturais* na Inglaterra da segunda metade do século XX, faz a compilação de todas as críticas de autores que lhe são contemporâneos, as quais incidem de imediato sobre a necessidade de desambiguação que o termo comportaria: *pós-colonial* incide sobre aspectos *epistêmicos* ou *cronológicos*? Ele se opõe às visões de paradigmas que descreviam o mundo segundo os termos da expansão capitalista europeia circunscrita nos binarismos colonizadores/colonizados, metrópole/colônia, aquém/além mar, centro/periferia? Ou a expressão se refere ao período histórico que se sucede à descolonização dos países africanos e asiáticos, os últimos a saírem da tutela imperial das nações europeias, conquistando independência já na segunda metade do século XX? Se a resposta abrange os dois aspectos, quais seriam as sociedades passíveis de descrição como pós-coloniais e, conseqüentemente, os sujeitos que elas gerariam e suas respectivas identidades? A definição pós-colonial valeria também para as nações da América Latina, libertadas da condição colonial ainda no século XIX em um contexto bastante distinto do da dominação europeia na fase descrita como neocolonialismo vivenciada no século XX?

Com efeito, o termo pós-colonial pretende se distinguir dos demais “pós” (pós-moderno, pós-estruturalista, pós-crítico) exatamente pelo empreendimento de tentar ser *epistêmico* e *cronológico*, uma vez que o “pós-colonial” pretende superar tanto o paradigma quanto o momento cronológico do “colonial”. Hall (2003), contudo, ao apreciar as considerações de autores que debatem o pós-colonial, conclui que esse intento não é uma exclusividade do pós-colonial:

[...] parece-me que, neste sentido, o “pós-colonial” não difere dos demais “pós”. Não se trata apenas de ser “posterior” mas de “ir além” do colonial, tanto quanto o “pós-modernismo” é posterior e vai além do modernismo, e o pós-estruturalismo segue cronologicamente e obtém seus ganhos teóricos ao “subir nas costas” do estruturalismo. [...] A própria sucessão de termos que foram cunhados para se referir a esse processo – colonização, imperialismo, neocolonial, dependência, Terceiro Mundo – demonstra a intensidade com a qual uma importante bagagem política, conceitual e epistemológica estava atrelada a cada um desses termos descritivos aparentemente inocentes. (p. 118)

Ademais, as discussões em torno das formulações do conhecimento atual emanadas do termo pós-colonial são ricamente polêmicas e remontam mesmo ao debate filosófico que denuncia o suposto deslocamento que o uso daquele vocábulo faria ao trazer uma “distinção crítica” entre “poder” e “conhecimento”. Por outro lado, se a “colonização” e o posterior mundo “pós-colonial” nos remetem ao campo de forças de poder-saber (HALL, 2003, p. 118-119), é falsa e impeditiva a distinção entre colonização como sistema de

governo, poder e exploração e colonização feita sistema de conhecimento e representação de que se tem acusado os autores do “pós-colonial”. Como o conjunto das relações que demarcavam o que era “colonial” já não existem mais em termos de posições relativas às identidades que esse sistema de poder e de formulação do conhecimento moldava, se faz necessária a oposição aos seus ditames desde a crítica e a tentativa de “ir além” delas. Sobre essa necessidade, Hall (2003) nos responde, evocando outros autores que contribuíram para compreender o *pós-colonial* sem invalidar as contribuições que este pode nos trazer:

Mas o que significa este “posterior” e este “ir além”? Shorath argumenta que “a operação de, ao mesmo tempo, privilegiar e afastar-se da narrativa colonial, superando-a, vai definir a estrutura do ‘entrelugar’ do ‘pós-colonial’ (1992 p. 107). A autora não se contenta com essa indecidibilidade. Contudo, é possível argumentar que a tensão entre o epistemológico e o cronológico não é impeditiva, mas produtiva. “Posterior” significa o momento que sucede o outro (o colonial), no qual predomina a relação colonial. Não significa, conforme tentamos demonstrar anteriormente, que o que chamamos de “efeitos secundários” do domínio colonial foram suspensos. Certamente *não* significa que passamos de um regime de poder-saber para um fuso horário sem conflitos e sem poder. Contudo, reafirma-se aqui o fato de que configurações “emergentes”, porém relacionadas, de poder-saber começam a exercer seus efeitos específicos. (HALL, 2003, p. 119)

Apesar de reconhecer as contribuições que o debate sobre o pós-colonial traz à formulação do conhecimento nas sociedades contemporâneas divididas em suas marchas históricas até a contemporaneidade, cada uma delas marcada de modo especial por seu passado colonial, ainda é preciso exprimir que essa definição paradigmática comporta problemas quando observada da perspectiva da relação poder-saber:

O problema, então, não é que o “pos-colonial” é um paradigma convencional do tipo lógico-dedutivo, que erroneamente confunde o cronológico com o epistemológico. Por trás dele há uma escolha mais profunda de epistemologias: entre uma lógica racional e sucessiva e uma desconstrutora. Neste sentido, Dirlik está correto ao apontar a questão da relação do “pós-colonial” com aquilo que mais amplamente se pode chamar de formas “pós-estruturalistas” de pensamento, como uma questão central que seus críticos acham particularmente incômoda. Estão em jogo neste debate questões maiores do que aquelas sugeridas pela crítica. [...] Ao descobrir que o termo “pós-colonial” é aplicado a muitos autores que não concordam necessariamente uns com os outros, alguns dos quais ele admira e outros não, Dirlik chega à conclusão polêmica de que o “pós-colonial” não é a descrição de nada nem de ninguém em particular, mas “um discurso que procura constituir o mundo na auto-imagem dos intelectuais que se vêem ou passaram a se ver como intelectuais pós-coloniais [e] ... uma expressão ... de [seu] poder recém-descoberto” na Academia do Primeiro Mundo. [...] O discurso “pós-colonial” parece, afinal, ter algo a dizer sobre “uma crise nos modos de compreensão do mundo associados a conceitos como Terceiro Mundo e Estado-nação”. (HALL, 2003, p. 122)

É nessa realidade de reconfiguração das perspectivas de produção do conhecimento em cada parte do mundo – as que devem ir além dos paradigmas anteriormente

pautados por visões eurocêntricas e inscritas no jogo de poderes deslocado da arena da disputa nos binarismos colonizadores/colonizados, países desenvolvidos/subdesenvolvidos, nações capitalistas centrais/periféricas – que serão exigidas de pesquisadores brasileiros novas formulações sobre currículo que não sejam meros reflexos do pensamento advindo dos grandes centros do Mundo.

Entre os estudiosos brasileiros, a tentativa de superação da perspectiva funcionalista, psicologizante e reprodutivista, predominante por muito tempo, é empreendida por meio de estudos do currículo que serão compostos pelo enfoque nas categorias de análise “crítica”, “cotidiano” e “processo” (MACEDO, 2012, p. 42). Nos anos 1990, a ênfase dos estudos sobre currículo no Brasil irá enveredar pelo caminho da “análise predominantemente sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular” e, assim, o currículo acaba sendo apreendido como um “texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais”. (MACEDO, 2012, p. 42)

Na Inglaterra, a concepção de currículo como reflexo das tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados é uma vertente da “nova sociologia da educação”, a qual se ramificou em várias perspectivas teóricas e analíticas como o *feminismo*, *estudos de gênero*, *etnia*, *estudos culturais*, *pós-modernismo*, *pós-estruturalismo*, dentre outras.

Ao investigar como o currículo se organiza estruturalmente, Bernstein destaca a existência de dois tipos fundamentais de organização do currículo, sendo um “tipo coleção” e outro “tipo integrado”, caracterizados, respectivamente, por denotarem áreas e campos de saber rigidamente isolados e por expressarem pouca nitidez de distinção entre as áreas de saber (SILVA, 1999, p. 72).

Há outro debate muito recorrente entre as teorias críticas do currículo que é o travado em torno do conceito de currículo oculto. Silva (1999, p. 77) alerta, contudo, para o fato de que apesar de esse conceito ser muito usado pela perspectiva crítica, ele teve “origem no campo mais conservador da sociologia funcionalista. O conceito foi, talvez, utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*”. Na acepção inicial de currículo oculto, ainda não havia a grande abrangência de situações no cotidiano escolar a serem tomadas como elementos constitutivos do que viria compor o atual conceito de currículo oculto. Segundo Philip Jackson, citado por Silva (1999, p. 77-78), “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola”.

Essencialmente, o que marcava o conceito dos autores funcionalistas para currículo oculto era o destaque para a sua determinação estrutural. “Eram as características estruturais de sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”. (SILVA, 1999. p. 78)

O que distinguia a definição funcionalista de currículo oculto das definições na perspectiva crítica seria a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita, por via do currículo oculto, pois na perspectiva crítica seu conceito ganhará maior abrangência uma vez que nas análises críticas a intencionalidade das atitudes e comportamentos que são transmitidos pelo currículo oculto “são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e os jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalistas”. (SILVA, 1999. p.78)

O currículo oculto, portanto, é constituído por todos aqueles “aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 1999. p. 78). Se, para a análise funcionalista, o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”, para as perspectivas críticas, isso é algo denunciável, uma vez que se entende que o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo.

Quanto às análises empreendidas pelas teorias pós-críticas nelas se consideram outras dimensões como as relativas a gênero, sexualidade ou raça, pois por via do currículo oculto, aprende-se como “ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia”. (SILVA, 1999. p. 79).

Para compreendermos a formulação dessas teorias, é importante discutirmos o debate que as suscitou: a questão multicultural. Hall (2003, p. 52) acentua a necessidade de distinguir “multicultural” de “multiculturalismo”, sendo multicultural um termo qualificativo, usado para descrever “as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’”; e multiculturalismo um substantivo utilizado para designar todo o conjunto de “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais”.

Em Fourquin (2000), é possível identificar o termo multiculturalismo com um sentido descritivo e um senso prescritivo que reverberam na formulação das políticas curriculares:

De um lado, multiculturalismo designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa e que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes. (FOURQUIN, 2000, p. 61)

Canen e Oliveira (2002, p. 61), ao considerarem a polissemia do termo multiculturalismo e as abordagens a ele possíveis, destacam – com amparo no levantamento da literatura sobre o tema – que em sua vertente mais crítica, onde também é denominado de *multiculturalismo crítico* ou *perspectiva intercultural crítica*, que é inerente a essa perspectiva a tarefa de “ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças” e contribuir para elucidar toda a trama da formulação dos estereótipos e preconceitos contra pessoas socialmente conceituadas como “diferentes”. Num estudo de caso sobre multiculturalismo no Brasil, essas autoras destacaram:

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 61-62)

Portanto, com o advento do debate do multiculturalismo e suas implicações ao currículo, inaugurado nos países do norte do Globo – mas que germinou em todos os cantos onde os vínculos da identidade nacionalista não mais dão conta de responder e conformar aos indivíduos em seus anseios por transformações sociais reivindicadas há séculos como promessas “modernas” nunca cumpridas – surgem duas vertentes que lutam para demarcar suas visões em torno do que é relevante destacar como conhecimento a ser apropriado pelas pessoas num sistema escolar: a) uma é representada por grupos culturais historicamente oprimidos no interior dos atuais países e que hoje protestam para terem suas firmas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional; b) a outra vertente é a portadora de um

discurso *universalista* que se atém ao dilema de evitar o desmoronamento do edifício erguido sobre pilastras modernas como o ideário de Estado-Nação, da identidade das pessoas forjada no discurso da nacionalidade que agregaria todos os grupos sociais em torno de uma unidade coerente, hoje ameaçado por grupos raciais e étnicos que passaram a confrontar suas “subidentidades” e suas culturas à cultura nacional dominante (SILVA, 1999; CANEN e OLIVEIRA, 2002; HALL, 2003).

O multiculturalismo é visto por essas duas vertentes como um instrumento de luta política muito importante, pois suscita questionamento fundamental: o que deve ser considerado em termos da difusão do conhecimento? Esse questionamento remete à necessidade de mudanças substanciais no currículo existente em vez de se assegurar simplesmente o acesso ao currículo hegemônico. O multiculturalismo amplia, portanto, a ênfase na categoria de *classe social* para outras como *gênero, sexualidade, etnia, diversidade, descontinuidade e diferença*, e, por isso, pode ser compreendido como continuidade da perspectiva crítica de currículo, inscrevendo-se numa perspectiva pós-crítica ao romper com os pressupostos modernos de definição da pessoa e de sua identidade.

Sobre as acepções de currículo formuladas na atualidade, é imediato o reflexo das teorias pós-modernas que reclamam a desconstituição, também, no âmbito educacional, de conceitos e discursos como razão, ciência e progresso, herdados da Era Moderna. A “ilusão moderna” é denunciada e questionada juntamente com os conceitos de “saber totalizante”, “razão iluminista”, “progresso cumulativo”, “axiomas inquestionáveis” e “sujeito racional, livre e autônomo” (SILVA, 1999; FOURQUIN, 2000; CANEN e OLIVEIRA 2002; HALL, 2003), os quais fundamentavam o pensamento moderno e repercutiam também no currículo e na pedagogia neles embasados.

Para a teoria pós-estruturalista, o currículo deveria ser questionado quanto aos seus significados transcendentais, relacionados, por exemplo, a religião, política, pátria ou ciência. Isso porque o pós-estruturalismo substitui a rigidez dos significados por uma fluidez ou incerteza destes já que a sua ênfase recai nos jogos de linguagem e na realidade apreendida como um “texto”. Pelo viés do pós-estruturalismo, o sujeito racional, autônomo e centrado da Modernidade é uma ficção; a visão de Foucault serve como exemplo disso, sendo que nessa acepção “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social”. (SILVA, 1999. p. 120)

Nos anos de 1980 e meados dos de 1990, no Brasil, os estudos desenvolvidos no campo do currículo recebem grande influência dessa vasta gama de perspectivas teóricas que aparenta produzir ora confrontos, ora gerar hibridismo cultural que conciliam uma

multiplicidade de vertentes. É o que sinalizam as autoras Lopes e Macedo, conforme é citado por Macedo (2012), em suas considerações:

No fim da primeira década de 1980, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidas como um direcionamento único do campo. As teorizações de cunho globalizante, sejam das vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990. (MACEDO, 2012, p. 43)

Embora os estudos culturais não influenciem de forma significativa a elaboração curricular, eles são importantes, assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, por denotarem conceitos relevantes à visão crítica de currículo, uma vez que a cultura é entendida como um campo simbólico da disputa de significados. As análises dos estudos culturais revelam

[...] o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1999. p. 135)

A teorização curricular foi, ainda, alvo dos efeitos da “virada culturalista” que consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, “o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (SILVA, 1999. p. 139). Sob essa óptica, é possível dizer que as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo na medida em que ensinam alguma coisa, que “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 1999. p. 140), mesmo não se dizendo que elas tenham um currículo oculto ou explícito.

Há um diferencial entre o currículo e a pedagogia das formas culturais e o currículo e a pedagogia da escola: o das formas culturais amplas mobilizam imensos recursos

econômicos e tecnológicos, se exprimindo de forma sedutora e irresistível. Portanto, os altos aportes da indústria cultural e seus impactos na vida de crianças e jovens, se definindo como “pedagogia cultural”, simplesmente, não podem ser ignorados por qualquer teoria contemporânea do currículo.

Faz-se necessário atentar para a relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, mesmo antes de opô-las em grupos de análises que se excluem:

É preciso reconhecer que a chamada “virada linguística” pode nos ter levado a negligenciar certos mecanismos de dominação e poder que tinham sido detalhadamente analisados pela teoria crítica. Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. (SILVA, 1999. p. 145)

Assim, podemos corroborar a ideia Silva (1999), de que compreender o currículo é uma questão de saber, poder e identidade. E devemos atentar para não perdermos o que há de relevante nas teorias críticas e nas teorias pós-críticas que pensam o currículo, pois e se “as teorias pós-críticas apontam que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 1999, p. 147). A postura assumida nessa investigação é a de concordância com esse princípio e não tomaremos um viés teórico em detrimento de outro, antes nos valeremos do que é pertinente nessas vertentes teóricas no que tange à maior abrangência de compreensão acerca da realidade da formação de professor perante o tema do currículo.

Essa relação entre as teorias nos impossibilita de conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas, isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação e, para as pós-críticas, significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a Modernidade nos legou. Por tudo isso, podemos perceber que

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiográfico, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999. p. 150)

É essa perspectiva de currículo que mais prevalece na atualidade, não se permitindo a aceção de que ele seja apenas um instrumento burocrático, um documento “onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito” (MACEDO, 2012, p. 25), como quer o senso comum nas escolas. Antes, currículo pode ser compreendido como

[...] uma “tradição inventada” (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2012, p. 24).

Este autor lembra a necessidade de romper com ideias a que o conceito de currículo tradicionalmente remeteu: a de sequência ordenada e a de noção de totalidade de estudos (MACEDO, 2012, p. 22), ambas evocadas pelo lexema currículo, que provém do étimo latino *currere*, significando “caminho”, “jornada”, “trajetória”, “percurso a seguir”. Em vez disso, propõe uma ressignificação para currículo:

Foi procurando destruir o caráter hierarquizante e linear que a perspectiva “dura”, fiscalista e falocêntrica de currículo cultiva, que argumentamos o quanto este artefato concebido como *trajetória* e *itinerário*, se transforma num dispositivo de poda das possibilidades transgressoras/criativas das experiências aprendentes que emergem dos “sítios de pertencimento simbólico” (ZAOUAL, 2003) e suas formas antropofágicas de apropriação. Neste mesmo argumento, elaboramos a ideia de currículo como *itinerância* e *errância*, onde mostramos a necessidade de se vivenciar também nas experiências formativas as interações bifurcantes, os devaneios e as errâncias criativas (MACEDO, 2002). É assim que compreendemos o currículo, como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas. (MACEDO, 2012, p. 26)

O campo do currículo se faz como espaço de luta (MACEDO, 2012) e é na necessidade de limitar o significado do currículo e a resposta de rebeldia durante esse processo de ressignificação que encontramos os passos dos agentes sociais oponentes nessa disputa. No âmbito da prática, introduzem-se elementos e problemas que forçam a necessidade de reflexão coletiva, pois, como o currículo indica os caminhos, travessias e chegadas, os agentes/autores da realidade curricular o reorientam e o realimentam constantemente (MACEDO, 2012, p. 27).

É por adentrar panoramas socioeducacionais e movimentos singulares que há um esfacelamento da pretensão homogeneizadora de algumas políticas curriculares que visem a

um currículo generalista e se faz imperativo o olhar para situações curriculares específicas em virtude da singularidade que apresentam, ou seja, é a ação socioeducacional – os atos de currículo – que devem ser considerados, mesmo em realidades mais amplas, para que não se perca de vista "a pertinência da *inter-ferência* nestes âmbitos". (MACEDO, 2012, p. 27-28)

4.3 DESENVOLVIMENTO E GESTÃO CURRICULAR: INTERFACES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Os processos de significação do currículo são configurados pelas relações de poder que é um modo como se deve apreender a cultura e o currículo. Disso se compreende também que o currículo deve assumir um compromisso político com outra ética, com uma política que não mais estejam ligadas com a política do *alijamento disciplinar*, muito menos com a política do *corporativismo disciplinar* (MACEDO, 2012, p. 28). Em decorrência disso, depreende-se que as lutas por significado não se resolvam no

[...] terreno epistemológico-formativo apenas, mas em muito no terreno político, ou seja, no terreno das relações de poder. Luta por significado é luta por recursos de poder. Um poder que, da nossa perspectiva, levando em conta a compreensão do que seja o campo do currículo, requer do educador a capacidade de nocionar bem, de explicar bem, para saber lidar. Um compromisso sociopedagógico ineliminável da formação e dos formadores de educadores. (MACEDO, 2012, p. 28)

Esse autor ainda lembra as lutas pelo estabelecimento de significado para currículo que perpassam a disputa pelo poder no panorama socioeducacional entre os agentes das comunidades educativas e os especialistas em currículo, pois somente eles são *autorizados* a falar sobre ele. Lamenta ainda o fato da existência de uma intensa confusão e de uma dispersão, ao se buscar compreender a ideia de currículo, o que repercute como prejuízo formativo e grande inquietação nas pessoas que deverão “atuar política e pedagogicamente com as questões curriculares de fato”. Não é à toa que o autor exprime como lamentável o fato de se ouvir depoimentos de estudantes e educadores em formação que pedem mais esclarecimentos sobre quais seriam as muitas “especificidades do currículo” ou ainda dizerem que compreendem que o currículo “é política, é cultura, é poder, é complexo, mas, até agora não sabe dizer bem o que é realmente”! O fato é que os professores, os agentes que respondem no cotidiano escolar pela efetivação de um currículo junto aos seus educandos, ainda buscam se formar com maior clareza perante o debate acerca de como conceber o currículo:

Há uma perplexidade demonstrada pelos professores, por exemplo, ao se convencerem de que não sabem nocionar o currículo, tampouco discutir suas implicações, mesmo se reconhecendo atores constitutivos desse importante artefato educacional. Neste sentido, os movimentos sociais vêm jogando a última pá de cal na ideia de que o currículo é algo que, por ser muito complexo, não é, portanto, assunto das pessoas “comuns” e dos segmentos historicamente alijados dos bens da educação. (MACEDO, 2012, p. 29-30)

Esse autor está convencido de que é um imperativo a necessidade de “dizer bem” (MACEDO, 2012, p. 30) sobre o currículo por parte dos professores que o efetivam na prática cotidiana das escolas, pois “dizer é uma das maneiras de fazer” e, ao “dizer bem”, se acha uma das maneiras de “exercer poder numa realidade antropossocial, em muito mediada pela linguagem e seus jogos, pelo conhecimento e sua dinâmica ambivalente e contraditória”.

É sobre o contexto da prática dos professores nas escolas de várias redes de ensino que Arroyo (2008) assevera ser a realidade quantitativa e qualitativa, na quase totalidade dos casos, o elemento a fazer com que os professores passem a desenvolver um trabalho cada vez mais impessoal, massificado, voltado para atender a um contingente volumoso e homogêneo de educandos, cujo currículo a eles direcionado também se faz como um molde para conformá-los a um protótipo de aluno. Sobre a relação entre essa realidade e o currículo nela praticado,

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizam-nos como profissionais ou limitam-nos e nos escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Seremos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que são organizados no currículo. (ARROYO, 2008, p. 19)

As disputas em torno do currículo como importante elemento ideológico na constituição de identidades, suscita debates ainda urgentes não só entre pesquisadores brasileiros, mas também em muitos países. Os autores, ao discutirem o currículo, ainda confirmam e criticam, por exemplo, o fenômeno da uniformidade curricular e pedagógica do antigo liceu português combatido desde meados do século XX e, mesmo no século XXI, há resquícios que persistem no sistema educativo lusitano onde “os currículos são definidos a nível nacional, com relativamente escassa margem de flexibilidade. São os currículos uniformes de que fala João Formosinho (1987), ou o currículo *standard* a que se refere também Miguel Zabalza (1992)”. (ROLDÃO, 2007, p. 07)

Arroyo (2008) também analisa as implicações do currículo como elemento homogeneizador, como forjador de identidades com procedência na padronização implicada pelos sistemas escolares. Ele nos alerta para o fato de que a escola

[...] fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (Sacristan, J. Gimeno, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos. (...) As organizações de currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto de docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos. (2008, p. 22)

Faz-se, porém, necessário atentar para o fato de que as novas identidades pessoais são redefinidas e que tanto educadores quanto educandos passaram a se ver de modo diferente, sobretudo após as novas sensibilidades suscitadas pelos movimentos sociais. Todas essas alterações se refletem numa nova identidade profissional que levaria a uma nova consciência profissional a exigir dos docentes uma reinvenção das formas de organizar seus trabalhos. Tornam-se autores de suas práticas no lugar de manterem a condição de *aulistas* (ARROYO, 2008, p. 20). Para isto, demandam mais horários de estudo, planejamento, tempos de atividades programadas. Todos esses tempos coletivos e a produtividade ocorrida neles podem fazer dos docentes da Educação Básica produtores coletivos do currículo, pois nesses coletivos produzem e selecionam conhecimentos, material e recursos pedagógicos.

Aquelas sensibilidades dos docentes em relação aos educandos fazem que muitos coletivos docentes investiguem os currículos desde os educandos, que passam a ser reconhecidos como sujeitos da ação educativa, pois interrogam sobre o que se ensina, como se ensina, sobre a organização escolar e curricular (ARROYO, 2008).

Transpondo a discussão acerca da dicionarização do termo currículo expressa por Pacheco (2005, p. 33), é certo que ela aponta as duas tradições predominantes nos estudos sobre currículo, desde que este se tornou um campo especializado: 1) a tradição técnica, para a qual currículo significa o conjunto de “todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista”; e 2) a tradição filiada a uma perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, a qual define currículo como “um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional”.

Por influência da acepção da segunda tradição de estudos em currículo, um grupo de autores passou a definir currículo tanto como o “conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intensões prévias”, quanto como um “propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”, conforme propõem Schwab, Smith e colaboradores, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza e Kemmis, entre outros (PACHECO, 2005, p. 33). Dentre as perspectivas da segunda tradição, o currículo será conceituado não como um plano previsto ou prescritivo, mas como “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais”.

Um conceito implicado na efetivação do currículo na prática é o de “desenvolvimento curricular”. Segundo Roldão, o desenvolvimento curricular

[...] envolve toda a dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno. Podemos aproximá-lo da noção de currículo em acção, isto é, os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas. O desenvolvimento curricular engloba assim, por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino e aprendizagem. (2007, p. 7)

O desenvolvimento curricular refere-se, consoante Pacheco (2005, p. 45), ao processo de elaboração do currículo ou, ainda, à sua concepção, realização e avaliação, se estiverem integradas às ideias de um propósito, de um processo de formação (ensino e aprendizagem) e de um contexto definido (educação formal ou informal) a essa noção de currículo. Para Ribeiro, citado por Pacheco (2005), desenvolvimento curricular pode ser definido como

[...] um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução. (p. 45).

A gestão do desenvolvimento curricular é alvo de outras discussões acerca de quais profissionais seriam, afinal, os maiores responsáveis. O óbvio é apontar a figura do professor como seu principal protagonista, uma vez que ele, mediante o seu trabalho didático, atualiza junto aos seus alunos os conhecimentos selecionados como devendo constar do currículo pensado para a sua disciplina ou área de conhecimento. Contudo, desde a perspectiva da racionalidade prática, entretanto, “rejeita-se a compartimentação entre os três momentos” do currículo concebido como um plano da ação pedagógica: elaboração, implementação e avaliação e a divisão de trabalho “segundo o princípio taylorista, defendendo-se que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis, mas unicamente inevitáveis”. (PACHECO, 2005, p. 43-44)

Há a noção de *currículo de processos* na literatura produzida sobre questões curriculares e trazemos aqui a sua formulação com estrilo nos estudos de Formosinho (2009) sobre a formação prática de professores. Esse autor indica que as práticas de ensino dos formadores são importantes modelos de aprendizagem da profissão pelos formandos, pois, na formação de professores, a base de legitimidade profissional é transmitida de forma indireta ou direta “ao longo de todo o curso, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino)”. (FORMOSINHO, 2009, p. 100).

Formosinho (2009, p. 100) asseve a importância que as *práticas docentes dos professores/formadores* e as *práticas de organização do ensino* possuem como dimensões institucionais da formação prática dos futuros professores, apesar de existir a componente curricular da Prática Pedagógica prevista no curso de formação e ser esta apenas considerada como tal por fazer parte do plano de estudos, ou seja, por figurar como elemento do currículo formal. Apesar das duas primeiras práticas supracitadas não terem um reconhecimento formal de que são partes do currículo da instituição de formação, todavia, elas têm “o grau de intencionalidade educativa necessário para serem consideradas curriculares – são o *currículo de processos*”. Sobre o que abrange tal currículo o autor assinala:

Este currículo de processo inclui as *práticas curriculares* e as *práticas organizadoras do ensino*. Nas *práticas organizadoras do ensino* distinguimos as relativas ao tempo escolar, ao formato das aulas, ao agrupamento dos alunos (constituição de turmas), ao progresso escolar. Consideramos, ainda, as relativas à coordenação docente e à distribuição do serviço docente. Nas *práticas curriculares* distinguimos as práticas programáticas (objectivos e conteúdos), as práticas de ensino (métodos, textos, tipo, e formato de aulas, outros formatos de ensino) e as práticas de avaliação. Todas estas práticas curriculares são decisivas para a

configuração das representações e práticas de futuros professores. (FORMOSINHO, 2009, p. 100-101)

Quanto ao *design* curricular, Pacheco (2005) discorda da ideia de que ele seja um meio de forjar protótipos a serem reproduzidos de forma mecanizada, pois o currículo é um projeto aberto e flexível que, ao ser desenvolvido, é objeto de alterações significativas (PACHECO, 2005, p. 48). A prática educativa, por sua complexidade, não é entendida como “intervenção meramente técnica e que não é congruente com os modelos de gestão que ignoram os contextos reais da escola, dos alunos, dos professores, etc”. A questão - traduz uma atividade de orientação tecnológica ou significa uma orientação flexível? - é imperativa ao se falar de *design* curricular. Para compreender o papel do professor perante o desenvolvimento curricular e os excessos a ele atribuídos Pacheco esclarece:

[...] essa noção de desenvolvimento curricular pressupõe não só o reconhecimento do protagonismo do professor, actuando em colegialidade e partilhando experiências, mas também a existência de um projeto educativo (político-pedagógico) de escola. Pressupõe, ainda, que a prática educativa não se pode prever a partir do nada e que não necessita de inovações frequentes. Aquilo que se planifica nos mais diversos contextos de decisão curricular ocorre dentro de estruturas organizacionais que determinam as condições e limitações da própria planificação (2005, p. 48).

Por último, Pacheco (2005, p. 48-49) lembra que a questão central para o entendimento da dinâmica do desenvolvimento curricular deve ser a de saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma tal controle é exercido. O currículo resulta, então, do entrelaçamento de todas essas forças formais e informais e que tem como clientes e agentes os “empregadores, as instituições de formação, os encarregados de educação, os órgãos de decisão política e educativa, os professores, os alunos, etc., que assumem entre si uma função participante” voltada para a aprendizagem dos alunos. Autonomia que cada interveniente direto no desenvolvimento curricular pode exercer, no entanto, sobretudo os professores, dependerá tanto do modelo de organização curricular como da inter-relação do currículo formal com o currículo oculto (PACHECO, 2005, p. 49).

Dentro das definições dos processos decisórios a permear as concepções de currículo como escolha, seleção de algo, e de desenvolvimento curricular, conforme explicitado há pouco, encontra-se ainda na literatura sobre currículo o conceito da gestão curricular. Para Roldão, gestão curricular envolve todo o conjunto de

[...] processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no

quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover (2007, p. 06).

No contexto da escola portuguesa, o conceito da gestão curricular refere-se a diversos agentes da escola que vão desde o professor em contato com os alunos nas aulas, passando pelos agentes da gestão pedagógica intermédia, como diretores de turma, delegados de disciplinas ou chefes de departamentos curriculares até, finalmente, o diretor geral da escola; centra-se, pois, sobre os processos decisórios no âmbito da instituição escolar. Na escola brasileira, há a tradição de encarar esses processos decisórios como adstritos ao momento da elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico da Escola. O conceito da gestão curricular, no entanto, implica também o olhar sobre os desdobramentos do currículo como ação cotidiana no âmbito da instituição escolar, inclusive com implicações que cada agente dessa instituição traz para este processo mediado pelas relações de poder nele estabelecidas, a exemplo do planeamento da ação didática. Como asseveram Farias et. al. (2014), "a prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planeamento das ações didáticas e pedagógicas da escola". (p. 107). Mais adiante, acrescentam as autoras: "É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ética, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas". (p.111).

Quanto à prática de planeamento, os elaboradores do PIBIB/História da FAFIDAM, textualmente, a ela se remetem e a tomam como uma das contribuições do Programa para o ensino e a iniciação à docência desencadeada nesse Subprojeto, conforme lemos no *site* do PIBID de História da FAFIDAM:

O foco do subprojeto é:

- 1. Conhecer a realidade da prática docente** com o olhar etnográfico, buscando desvelar o modo como atualmente tem se dado a prática do ensino de História e a utilização de instrumentos didáticos;
- 2. Pensar a realidade da prática docente** focando o planeamento da aula, a escolha dos conteúdos e das estratégias de ensino, elementos do processo de construção de metodologias.
- 3. Renovar a prática docente** para superar o conflito entre metodologias tradicionais de ensinar História (positivismo e neo-positivismo) e reforçar e/ou criar metodologias que nos possibilitem uma apropriação do conhecimento, dando-lhe o sentido da Consciência Histórica. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2015)¹²

¹² Texto disponível em <http://www.uece.br/pibidhistoriafafidam/index.php/o-subprojeto-de-historia>, consultado em 13/02/2015.

O planejamento está entre os vários aspectos envolvidos no conceito da gestão curricular, compreendido conforme explicitado anteriormente, motivo pelo qual esta investigação o elegeu como um elemento bastante evidenciado no Subprojeto de História no processo da gestão: o planejamento. Nesta pesquisa, portanto, assume-se o conceito da gestão curricular para descrever, além da participação do professor da Educação Básica nos processos decisórios no âmbito do PIBID de História da UECE/FAFIDAM, no que concerne à iniciação à docência de futuros professores, os elementos basilares do planejamento das aulas deste professor no Ensino Médio, no sentido de perscrutar quais rupturas ou permanências de sua prática ocorreram após sua inserção no PIBID, segundo as próprias percepções.

Com o fito de realizar uma leitura situada da temática, considerando a configuração curricular da licenciatura em foco neste estudo, empreendemos uma análise dos componentes curriculares vinculados a essa formação.

4.4 COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UECE/FAFIDAM: UMA ANÁLISE DOS FLUXOGRAMAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE 1984, 2003 E 2013

A seguir é indicado um comparativo do crescimento da organização dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em História no *Campus* UECE/FAFIDAM, com análise centrada nos fluxogramas das disciplinas ofertadas e das respectivas propostas político-pedagógicas onde estavam contidos. Essa licenciatura teve três grandes momentos de organização de seu currículo: em 1984, quando inaugurada a Licenciatura em História nessa Universidade, porém, a proposta curricular após esse período foi passando por atualizações, das quais se destaca aquela ocorrida em 1997, exatamente por ser produzida logo após a aprovação da atual LDB, que respalda o movimento de reformulação curricular nos anos subsequentes (Art. 90); depois o curso tem aprovado pela Reitoria um novo projeto político-pedagógico, em 2003; e, por último, o curso de História do *Campus* da FAFIDAM necessita refazer sua proposta político-pedagógica, em 2013.

Antes de examinar as propostas políticos-pedagógicas deste Curso, será detalhada a análise dos créditos das disciplinas que constam em cada uma delas. O intuito desse demonstrativo é evidenciar a predominância e/ou equilíbrio entre os dois conjuntos de disciplinas aqui categorizadas como *específicas da pesquisa historiográfica e estruturantes da docência*.

Excetuando as disciplinas de conteúdos históricos específicos¹³ e as de introdução às áreas de Ciências Sociais afins e necessárias à formação em História, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Geografia, é emblemático o modo como os componentes curriculares específicos do campo disciplinar e estruturantes da docência se equilibram ou se desequilibram, ao se distribuírem no Curso de Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM nos currículos implementados, a começar pelo fluxograma da proposta curricular que perdurou por mais tempo, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos estruturantes da docência em História em 1984

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

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

No currículo do Curso de História da UECE/FAFIDAM, implementado em 1984, prevalece um desequilíbrio na oferta das disciplinas pertencentes aos dois campos curriculares – o específico da área e o pedagógico; sendo que há um predomínio de componentes curriculares de caráter teórico e ligado à prática da pesquisa historiográfica. Esse desenho curricular teve a maior duração na história desse curso, pois implementado em 1984, estendeu-se até o ano de 2003.

Na atualização da proposta curricular implementada em 2003, contudo, se registra a elevação no número das disciplinas destinadas às preocupações teóricas e à pesquisa historiográfica, embora se amplie também o número das disciplinas estruturantes da docência com foco específico no ensino de História, conforme permite visualizar o quadro:

¹³ São disciplinas específicas que trabalham os conteúdos em História na licenciatura da FAFIDAM/UECE: História Antiga I e II, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I e II, História do Brasil I, II, III e IV e História do Ceará I, II e III.

Quadro 3 - Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2003

Componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica	Créditos	Componentes curriculares estruturantes da docência em História	Créditos
Introd. aos Estudos Históricos	04	Didática do Ensino de História	04
Teorias da História I	04	Metodologia do Ensino de História	04
Historiografia Brasileira	04	Psicologia da Aprendizagem	04
Teorias da História II	04	Oficina de Instrumentos Didáticos	04
Metodologia da Pesquisa Histórica I	04	Estrutura e Func. da Educação Básica	04
Metodologia da Pesquisa Histórica II	04	Prática Docente I	06
Prática da Pesquisa Histórica I	04	Prática Docente II	08
Prática da Pesquisa Histórica II	04		
TOTAL	32	TOTAL	34

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

O Quadro 3 evidencia crescimento significativo dos componentes curriculares específicos pertencentes aos dois conjuntos classificados anteriormente, ou seja, o número de ambos os componentes ofertados se eleva, havendo uma expansão do campo disciplinar relativo à pesquisa em História e do campo relativo à aprendizagem da docência em História, embora no cômputo dos créditos do novo fluxograma os componentes curriculares pertencentes a este segundo grupo indiquem uma superação da carga horária daqueles componentes curriculares voltados para a pesquisa em História.

Mais recentemente, o Curso de Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM vivenciou outra reestruturação do seu currículo, conforme se observa no Quadro:

Quadro 4 - Distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História em 2013

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

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

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

Após apresentação dos componentes curriculares relacionados à pesquisa em História, e aqueles relativos à docência dessa disciplina, bem como a discriminação e o cômputo de créditos destinados na carga horário do curso a cada um desses dois conjuntos, o Quadro 5 traz um comparativo dos fluxogramas emitidos ao longo do funcionamento do Curso de Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM e a trajetória da organização de seu currículo no que se refere à oferta daqueles dois conjuntos de componentes especificados anteriormente.

Quadro 5 - Comparativo dos Fluxogramas de 1984, 2003 e 2013 quanto à distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História

Ano de organização do fluxograma	Número de Créditos dos Componentes Curriculares	
	Relativos à Pesquisa em História	Relativos à Docência em História
1984	30	28
2003	32	34
2013	32	44

Fonte: Elaboração própria.

No fluxograma de 1984, há uma diferenciação no total de créditos que denota a maior abertura para os trabalhos de produção de pesquisas em História do que com a aprendizagem da docência nessa disciplina. Esse panorama vai se alterando ao longo das reorganizações efetuadas em 2003 e em 2013, nas quais pudemos constatar uma expressiva mudança no total dos componentes curriculares tomados nessa análise, bem como no número de créditos destinados a cada um deles, sendo considerável a elevação dos créditos destinados à aprendizagem da docência em relação aos destinados à pesquisa em História, o que certamente é revelador da ênfase dada.

Na busca pelo entendimento da gestão curricular do Curso de História da UECE/FAFIDAM, se considerássemos isoladamente apenas a oferta de componentes curriculares nos fluxogramas reestruturados ao longo das três décadas de funcionamento dessa licenciatura, concluiríamos, em razão do movimento das alterações observadas acima, que

estas poderiam indicar ter ocorrido uma ruptura com a racionalidade técnica que, historicamente, marca os processos formativos de professores. Apenas os elementos até aqui observados, contudo, não podem ser tomados como indicadores de tal mudança, o que reforça a pertinência de estudos sobre a gestão curricular da formação de novos professores de História, pois, como bem adverte Formosinho (2009),

O processo academizante prevalecente tende a estabelecer uma lógica de estatuto descendente entre os formadores não assumidos, os formadores assumidos da componente disciplinar e os formadores assumidos que são professores de práticas. De um modo geral, os professores de currículo, de didática específica e de prática pedagógica assumem-se como professores-formadores. Dentre estes, o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição.

Assim, quanto mais acadêmica for a cultura da instituição de ensino superior, maior distância haverá entre a componente disciplinar e a prática pedagógica, menor interação e maior diferença de estatuto haverá entre os diversos tipos de formadores envolvidos (p. 82).

Sem fazermos um exame detalhado dos ementários de todas as disciplinas listadas acima, o que demandaria um tempo maior do que o disponível neste estudo, é possível perceber pela leitura dos projetos político-pedagógicos implementados o paradigma que prevalece na proposta documental da licenciatura aqui estudada.

Ante a ausência do texto da proposta do ano de 1984, foi disponibilizada na secretaria do curso uma cópia dos fluxogramas dos cursos do Centro de Humanidades da UECE, cujas determinações também regiam o curso de História da FAFIDAM. Em anexo a esses fluxogramas, estava um texto que continha, resumidamente, na forma de enunciados curtos, o “Histórico”, a descrição do “Perfil do Profissional” formado nesse curso e “As áreas de atuação” a que ele se qualificava. Neles lê-se:

Histórico:

O curso de História da UECE, criado em 1947 e reconhecido pelo Decreto nº 28.370, de 20/01/50, objetiva formar profissionais para atuar no magistério de 1, 2º e 3º graus, assim como em órgãos e instituições de pesquisa.

Perfil do Profissional:

O graduado em História, bacharel ou licenciado está habilitado a:

- Investigar, catalogar, analisar e interpretar os fatos históricos;
- Estudar criticamente as informações coletadas e redigir memórias cronológicas sobre os mais diversos aspectos de atividade humana;
- Assessorar órgãos públicos e privados sobre qualquer aspecto histórico, país ou personagem;
- Lecionar no 1º, 2º e 3º graus de ensino.

Áreas de Atuação:

Serviço público, empresas jornalísticas, editoras, instituições de ensino e pesquisa, universidades, agências de publicidade, museus, bibliotecas, serviços de difusão artístico e cultural, arquivos. (CEARÁ/UECE, 1997)

No ementário dessa proposta curricular, acha-se uma espécie de tabela de equivalência entre o “Currículo Mínimo”, que vigorou até 1979, e o “Currículo Pleno”, com vigência a partir de 1992. Até 2003, esses currículos coexistiram na trajetória de funcionamento do curso, quando então foi formulada e aprovada outra proposta. Algumas indagações sobrevieram da leitura desse documento, tais como: por que cursos de campos diferentes nesse período de história dessa universidade possuíam uma mesma proposta, inclusive não se distinguindo entre aqueles onde se ofertava apenas licenciatura e aqueles que ofertavam também a opção de bacharelado? Como essa indistinção pode ter influenciado os professores que adentravam a docência desses cursos? Que consequências tais indistinções acarretavam na formação dos egressos desses cursos? São pontos que necessitariam de um retorno ao *campus* da UECE/FAFIDAM para buscar respostas junto aos professores ou funcionários que, porventura, lá ainda atuem e que sejam remanescentes desse período.

Bem mais documentada, contudo, estava a reformulação curricular empreendida no ano de 2003. Constavam nos arquivos da secretária do *Campus* UECE/FAFIDAM todas as peças referentes ao processo que culminou na dita reformulação: das súmulas do Seminário “Reformulação Curricular do Curso de História”, abrangendo as atas das reuniões do Departamento e das comissões, textos narrando o histórico de constituição do Curso em sua trajetória desde meados do século XX, até finalmente a Resolução nº 2667-CEPE que aprova a proposta do Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, bem como o texto completo do próprio projeto.

No que concerne ao debate sobre tendências ao bacharelado ou fortalecimento da identidade de curso de formação para a docência, é interessante a leitura de trechos da justificativa do projeto de 2003:

O atual currículo de História da UECE, em vigor desde 1992, aponta a preocupação com o estímulo à pesquisa local e regional. Entretanto, as disciplinas epistemológicas e teórico/metodológicas ofertadas no currículo não proporcionam um efetivo embasamento para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Entrando em vigor no ano de 1992, este currículo apresenta, apesar de suas limitações, uma certa ousadia na denominação das disciplinas, com a exclusão de algumas, como às ligadas a área de Matemática, e inclusão de outras, salientando-se a exigência da elaboração de Monografia como critério fundamental para a conclusão do curso de graduação em História. Uma clara preocupação em evitar a dicotomia “ensino-pesquisa”.

É ainda perceptível, na análise do atual currículo, a ausência do processo de pesquisa no decorrer do curso, pois as disciplinas **Metodologia da Pesquisa Histórica** e **Prática de Pesquisa Histórica** são oferecidas apenas no final do curso, o que provoca grande ansiedade e aflição tanto em professores/orientadores como nos alunos.

Ainda é mister ressaltar a problemática que envolve as disciplinas de **Prática de Ensino de História** (I e II), pois é delegada a estas a totalidade do Estágio Supervisionado para suprir o que determina o CNE/CP 19/02/2002, acarretando uma sobrecarga de créditos e exigências também no final do curso, quando as mesmas são ofertadas. Assim, o que deveria colaborar de forma indispensável para a formação do licenciando em História é, muitas vezes, deixado em último plano, o que leva a sugerir que a obrigatoriedade de 400h para Estágio Supervisionado seja diluída em disciplinas afins no decorrer da formação acadêmica, conforme salienta o tópico VI, item 1 do Documento *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*. (CEARÁ/UECE, 2003, p. 10-12)

A justificativa do projeto de 2003 celebra a substituição do *Currículo Mínimo dos Cursos de Graduação em História*, que estava atrelado à antiga *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, pelas *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em História*, pois, como citaram os elaboradores do texto daquela proposta nas novas diretrizes, o perfil de profissional estabelecido nesse novo documento superaria as “barreiras dos modelos anteriores, notadamente as constatadas entre os cursos de bacharelado e de licenciatura”. (CEARÁ/UECE, 2003, p. 10).

É em nome do discurso da necessidade de superar a dicotomia *bacharelado e licenciatura* na formação do profissional em História, contido nas novas diretrizes para os cursos de graduação de História, que se manterá um quase equilíbrio nas ofertas de disciplinas do fluxograma da propostas de 2003 entre aquelas relativas à iniciação à docência e as de desenvolvimento da prática da pesquisa historiográfica que passa a ser empreendida em mais duas disciplinas que recuaram para semestres anteriores aos últimos semestres em que se fazia a pesquisa no currículo anterior.

Quanto às disciplinas relativas à docência, a solução vislumbrada na proposta de 2003 para que fossem ofertadas de modo a cumprir a obrigatoriedade das 400h de estágio docente supervisionado foi diluí-las “em disciplinas afins no decorrer da formação acadêmica”. (CEARÁ/UECE, 2003, p. 11-12). Embora no cômputo de créditos as disciplinas da área de ensino superassem as da área da pesquisa (disciplinas relativas à docência: 34 créditos e disciplinas relativas à pesquisa historiográfica: 32 créditos), pela dinâmica de desenvolvimento dessas disciplinas, a pesquisa predominou, pois suas ações foram claramente definidas em disciplinas bem delimitadas, enquanto as atividades acadêmicas de iniciação à docência foram esfaceladas em disciplinas afins à área do ensino já existentes e não diversificadas ou enriquecidas com os acréscimos de créditos.

Retornando ao documento da proposta de 2003, podemos observar em outras partes de sua composição a prevalência de uma formação pautada na pesquisa histórica em detrimento da formação para a docência, embora se alegue que o currículo não sobrepõe uma prática à outra. Textualmente se afirma:

Missão do Curso:

a) Propiciar ao licenciando uma visão humanista e crítica acerca da sociedade e da história e ao mesmo tempo instrumentalizá-lo para atuar com competência nos vários campos de trabalho do historiador.

Objetivos do Curso:

1. Possibilitar ao educando a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas;
2. Propiciar ao educando domínio teórico/metodológico para o reconhecimento e problematização das principais correntes historiográficas;
3. Estimular nos educandos a aproximação com outras áreas do conhecimento, sem prejuízo da particularidade do ofício próprio do(a) historiador(a);
4. Habilitar o educando para o desempenho das funções do magistério, que no caso do(a) historiador(a), não pode estar dissociado do domínio da pesquisa;
5. Capacitar o educando para atuar nos âmbitos acadêmicos e em instituições de ensino, de memória e do Patrimônio Cultural. (CEARÁ/UECE, 2003, p. 11-12).

Se há a celebração de não ser necessário fomentar a dicotomia *bacharelado e licenciatura*, tal dicotomia, se chegou a ser superada nessa proposta, foi pela supressão de muitos componentes curriculares relativos à iniciação docente. Inclusive fragmentos do projeto político-pedagógico de 2003 que dão identidade ao curso de História permitem evidenciar isso, a começar pela missão do Curso, que dá ênfase na terminologia “historiador”, a qual não permite pensar apenas em preparar professores de História para a Educação Básica. Ademais, a acentuação na pesquisa aparece em todos os cinco objetivos do curso, inclusive nos dois em que se evoca o ofício da docência.

Em outra seção do texto do projeto de 2003, é delineado o “perfil profissiográfico” do egresso do curso de História da UECE. A saber:

São fundamentos últimos do perfil do historiador a competência teórico-metodológica, a compreensão da ação dos sujeitos históricos no tempo-espaço, a consciência crítica do mundo social e conhecimento em didática geral no ensino de História. Isso significa afirmar: 1) a capacidade do graduado em conhecer e diferenciar as diversas correntes historiográficas que norteiam a construção do conhecimento histórico (compreendendo que este último é provisório, incompleto e limitado), relacionando-as ou separando-as de outras áreas do saber; 2) a consciência crítica do processo de constituição da história-acontecimento na sua relação passado-presente; 3) a noção e aplicação satisfatória dos novos métodos de ensino e aprendizagem de história.

Entre as habilidades e competências do(a) historiador(a), o saber para a pesquisa historiográfica ocupa lugar exponencial, pois é esta que faz dele(a) um estudioso(a) especializado no passado. [...] Com efeito, a atividade de pesquisa e difusão de

resultados só pode ser exercida com habilidade desde quando o historiador conhece e manuseia as várias linguagens, metodologias e teorias do campo da história.

Somente a partir delas é que o graduado poderá conhecer e utilizar as diversas fontes históricas (escritas, impressas, imagéticas, memórias...), analisar, produzir e publicar materiais didático-pedagógicos, elaborar projetos de pesquisa empírica e identificar outras possibilidades, que não só a docência, como área de atuação do historiador. A habilidade e competência acadêmicas possibilitarão ao profissional de História o exercício da atividade docente em nível fundamental, médio e superior, bem como em outras áreas cuja demanda pelo profissional em História se configure (CEARÁ/UECE, 2003, p. 11-12).

Essas são as linhas diversas de atuação em que o curso de História da UECE/FAFIDAM pretendia preparar o seu egresso. Essa proposta pedagógica, contudo, formulada em 2003, não atendia ao que havia determinado o Conselho Nacional de Educação (CNE) mediante as Resoluções nº 1 e nº 2, de 2002, as quais estabeleciam, além das 400 horas de estágio supervisionado, também mais 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Para atender à regulamentação do CNE e evitar penalidades decorrentes da oferta de um curso superior que não atendia as exigências normativas para as licenciaturas no Brasil, o corpo docente da FAFIDAM teve que exibir uma nova proposta de projeto político-pedagógico. Assim, em 2012, foi elaborada a proposta atual para a Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM, aprovada pela Resolução nº 3340/2012-CEPE e em vigor naquele *Campus* desde 2013.

Na seção dedicada ao “Histórico” da licenciatura, lemos:

O funcionamento do curso de Licenciatura Plena em História da FAFIDAM, em Limoeiro do Norte, foi reconhecido através do Decreto Nº 73.651 de 15/02/1974. Desde então, a proposta curricular do curso de História da UECE é fundamentalmente voltada à formação do professor. A partir de 1992, a proposta curricular enfatiza a necessidade de se estimular a atividade de pesquisa como meio para o conhecimento da realidade local. Além disso, apontava ainda para a formação ampla do profissional de História com a finalidade de atuar em várias áreas do mercado de trabalho. Entretanto, as disciplinas epistemológicas e teórico-metodológicas ofertadas naquele currículo não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento de tais fins. Todavia, quando se iniciaram as discussões em torno da reforma curricular efetuada em 2003, posteriormente revisada (2006), considerou-se a necessidade de consolidar no currículo oportunidades concretas para o aprendizado dos conteúdos relacionando teoria e prática, com ênfase na obrigatoriedade do trabalho monográfico como requisito para conclusão do curso de licenciatura plena. Essa proposição aparecerá contemplada nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (Resolução CNE/CES nº 13, de 13/03/2002), ao abrigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

As mudanças na matriz curricular efetuadas em 2003 e 2006 apresentam-se capazes de superar a dicotomia entre as atividades de ensino e de pesquisa, buscando assim integrá-las como atividades essenciais ao processo de formação do professor.

A redefinição da distribuição da carga horária instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 09/02/2002, proporcionou condições de melhor distribuição das disciplinas

voltadas à prática de ensino e à prática da pesquisa, ao longo do curso. Nesse sentido, a matriz curricular que ora propomos, adequada à legislação vigente, vem integrar-se ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História, da FAFIDAM/UECE, **visando a formação do professor de História pautados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. É útil apontar que apenas a mudança na matriz curricular não se apresenta por si suficiente para assegurar a qualidade do Curso de Licenciatura Plena em História. (grifamos)

Além da alteração na oferta de disciplinas já examinada, a proposta de 2012 traz alguns elementos novos nos trechos que explicitam a identidade do curso. A exemplos podemos citar o novo texto para o “Perfil do Profissional a Ser Formado” bem mais sintético do que a do projeto de 2003, que assim define:

O perfil do profissional licenciado em História orienta-se para o exercício do magistério em todos os graus (Educação Básica e Superior), com domínio da natureza do conhecimento histórico e competências específicas relativas ao uso apropriado de metodologias e técnicas pedagógicas para o ensino nos níveis fundamental e médio (CEARÁ/UECE, 2012).

Na seção “Princípios Norteadores”, a ênfase também foca a temática do ensino de História não como consequência dos desdobramentos da pesquisa, conforme podemos ler:

Visando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o objetivo do curso é formar profissionais licenciados com uma formação ampla, visando desenvolver capacidade reflexiva em relação ao uso de diversas fontes do conhecimento historiográfico em suas diferentes áreas, como patrimônio histórico e cultural, preservação e compilação de documentos, elaboração de pareceres, relatórios, planos e projetos de pesquisa, tendo como referência o processo de ensino/aprendizagem de História (CEARÁ/UECE, 2012).

Em todos esses fragmentos do documento oficial da instituição UECE/FAFIDAM de 2012, observa-se um foco bem diferente à questão do ensino do que aquele do projeto de 2003. No delineamento do perfil profissional do egresso, como na definição dos princípios norteadores do curso, aparecem expressões como “licenciado”, “exercício do magistério”, “Educação Básica” e “técnicas pedagógicas para o ensino nos níveis fundamental e médio” e “processo ensino/aprendizagem”.

Apesar de todas as guinadas no delineamento de um curso de licenciatura constatadas na perspectiva documental, nas práticas cotidianas dos professores desse curso há quem julgue, contudo, não encontrar ressonância dessas alterações. No caso da licenciatura em História da FAFIDAM, também se constatou o velho dilema do descompasso entre o que se tem por escrito, formalmente, e o que se tem na prática, no fazer cotidiano dos agentes de

uma instituição. O PCA1, quando se detém a esclarecer seu ponto de vista sobre essas alterações documentais e o real sentido que elas teriam ganhado na realidade, assevera:

Eles fizeram essas alterações, foram alterações pontuais, não foi alteração na base, na matriz curricular, certo? As disciplinas... foi feito o ajuste já... a partir desse projeto comum que foi pensado o ajuste e a gente acabou tendo que aprovar do jeito tava por conta da necessidade, certo? Mas, assim, ultimamente eu não gosto do currículo... desse currículo que nós temos! Eu acho que ele continua com a dicotomia entre a... digamos assim, aquela que a gente chama de bacharelado e licenciatura! Não sei se é essa mesma a ideia... mas... (PCA1).

Quanto às posturas dos colegas docentes da FAFIDAM nas relações de poder no curso de licenciatura em História, dadas as orientações ideológicas no âmbito da cultura docente que caracteriza esse *Campus*, o PCA externou a noção de que a valorização dos saberes teóricos e dos professores que os fomentam é uma tônica da disputa entre estes e os outros professores que tendem a valorizar nos espaços de sua atuação o diálogo com o contexto escolar: “Sei que, assim, a gente continua com esse problema porque nós temos a área de ensino... ela foi fortalecida, mas, ao mesmo tempo há uma clara divisão, ainda, entre os professores que são das áreas específicas, de conhecimentos específicos, e os professores de ensino!” (PCA1).

Dessa cisão provocada por compreensões acerca do que seria a linha de atuação do docente universitário, o professor ainda desvela como se dá o clima das relações no corpo docente: “É como se fossem dois cursos! Na verdade, são dois cursos! Então, falta integração! Falta... por exemplo, eu posso muito bem ensinar História Antiga e ter preocupação com o ensino: como é que se ensina História Antiga? Né?” (PCA1).

Essa mesma impressão externou o PCA2 quando relatava acerca das exigências para a formação no curso de História da FAFIDAM e os principais desafios do ensino nesse *campus*:

Olhe, eu vou lhe ser muito sincero! Você é daqui! É ex-aluno, vou ser muito sincero. O principal desafio que eu encontrei quando cheguei aqui é que os alunos achavam que essas disciplinas não tinham importância... as da área de ensino. O nosso curso era iminentemente um curso de bacharelado! Apesar do nome: licenciatura em História, o curso iminentemente era um curso de bacharelado, certo? Dava-se, e como se dá ainda e eu acho importante que se dê, acho que uma coisa não exclui a outra uma importância sobrenatural à pesquisa e a produção monográfica acadêmica, né? A ponto da gente aqui ter uma certa rejeição até de abrir a produção para além da monografia, como já a FECLESC fez, né? Na FECLESC, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso dos alunos, o TCC... ele pode ser uma monografia, mas, ele pode ser uma produção pedagógica: o aluno pode produzir um material didático, pode produzir um... sei lá! Uma cartilha temática sobre um determinado assunto de História do Ceará que não seja abordado nos livros. O aluno tem uma flexibilidade maior! Aqui nós ainda estamos na monografia! O aluno para concluir o curso na FAFIDAM, hoje, ele tem que produzir uma monografia! Das monografias produzidas, quase nenhuma sobre ensino de História. Quando a gente chegou aqui, a

gente encontrou um vazio enorme! Um ou outro gato pingado produzindo sobre ensino de História. A maioria só História Local, um ou outro História do Brasil, mais ampla, ou História Geral, mas a maior parte História Local, não é? Por que teve um direcionamento, que a gente até entende que seja importante pra formar uma base de conhecimentos históricos sobre a região, sobre o Vale. Mas, nós somos um curso de licenciatura! Nós formamos professores! (PCA2)

As evidências até aqui exploradas incita a reconhecer uma progressão documental no delineamento do curso de História ao longo das reformulações das propostas político-pedagógicas, na FAFIDAM/UECE, manifesta nos fluxogramas organizados para cada uma delas, e também nos relatos de um subgrupo de docentes que discordam da predominância de investigações científicas numa licenciatura desconectadas das problemáticas relativas ao universo do ensino. Revela, ainda, que o dilema que divide o Curso de Licenciatura em História da FAFIDAM encontra esteio no paradigma da *racionalidade técnica* (MIZUKAMI, 2010) e na cultura institucional da *academicização da formação de professores* (FORMOSINHO, 2009) e que, se há algo que não permite concluir que são absolutamente arraigadas nesse contexto, isso se relaciona à existência da militância de professores, a exemplo dos dois entrevistados acima, que se empenham em praticar um currículo que ultrapasse as limitações das prescrições curriculares formais e priorize a formação necessária ao exercício docente nas áreas da História.

Esta é uma questão importante no desenho da investigação ora relatoriada, uma vez que ela parte da constatação de que ainda predomina no curso de formação de professores o paradigma da *racionalidade técnica* em detrimento do paradigma da *racionalidade prática*, de caráter dialógico, conforme Mizukami (2010) e Formosinho (2009).

Se o PIBID é uma iniciativa que tem a pretensão de materialização de “uma formação por dentro da profissão”, como sugere Nóvoa (2009), resta compreender por quais caminhos busca promover uma cultura de formação universitária em docência, mesmo que em caráter extracurricular e de restrição aos alunos bolsista em ID, abrindo trilhas por dentro de uma instituição formadora cuja cultura institucional e de ser docente resiste ao diálogo com a realidade escolar e os saberes práticos de seus professores como possibilidades de experiências formativas a serem absorvidas como componentes curriculares da formação profissional docente.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA À LUZ DOS DEBATES SOBRE OS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, vários foram os encaminhamentos no sentido de aprimorar o currículo propriamente dito no âmbito de toda a educação brasileira, desde a Educação Básica, às suas variações como Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras, por exemplo, e, sobretudo, foi repensada a estruturação curricular do Ensino Superior.

Para o exame do debate que evoca relação entre a formação de professores, em especial dos docentes de História, e o currículo proposto para esse processo formativo é basilar a análise de políticas que geraram, e continuam produzindo, direcionamentos nesse campo, expressas em documentos específicos. Nesse sentido, dentre os documentos estruturantes do currículo, são aqui examinados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com Menezes e Santos (2002), conforme é possível consultar na seguinte página da web <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=117>, as DCN

São normas obrigatórias para a Educação Básica que **orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino**, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". A idéia das DCNs considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes. As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis. De acordo com o CNE, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (grifamos)

Quanto aos PCN, Menezes e Santos (2002), de acordo com o que publicaram na web <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=117>, os definem:

Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que **serve para nortear a elaboração dos currículos escolares** em todo o país. Os PCNs não constituem uma

imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Os PCNs estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e, dessa forma, propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo, baseados no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar. Dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social são algumas de suas balizas. De acordo com os autores dos PCNs, estes “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. Assim, os PCNs deixam de lado os “velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas”, para oferecer aos alunos condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Segundo seus autores, com os PCNs “não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é ‘aprender a aprender’, para que os alunos assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso”. Uma das maiores inovações atribuídas aos PCNs é a orientação sobre os chamados temas transversais, assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. A idéia da eleição desses conteúdos é oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. (Grifamos)

Os dois documentos estruturantes do currículo no panorama nacional se complementam em termos de oferta de um referencial mínimo para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas das redes federais, estaduais e municipais de ensino. Se os PCN, porém, trazem um caráter de flexibilidade no que tange ao aspecto de elucidar conteúdos fundamentais a serem acessados pela população em via de escolarização, as DCN, ao contrário, comportam a característica de serem *normatizadoras* do currículo nacional definindo os conceitos mínimos obrigatórios que as escolas brasileiras devem abranger em seus respectivos currículos, mesmo que os princípios de *flexibilização* e do respeito à rica *diversidade* das regiões brasileiras apareçam como uma solução ao problema da padronização ou unificação de um currículo nacional constituído para um país tão repleto por contrastes, como é o caso do Brasil.

Esses dois documentos foram analisados visando a explicitar as implicações que trariam à gestão curricular do Professor Supervisor de História, quando de seu planejamento das aulas dessa disciplina no Ensino Médio e, mediante isso, quais práticas utilizadas para operar essa gestão ele transpõe para a formação dos futuros professores dessa disciplina por ele orientados, precisamente os universitários bolsistas em ID do PIBID. É muito importante frisar que, apesar das especificidades que esses documentos trazem para o ensino da História,

em decorrência da necessidade de delimitar a investigação, este estudo não se deteve no exame dos *conceitos estruturadores* para a disciplina de História, a saber:

- a) História;
- b) Processo Histórico;
- c) Tempo Histórico (temporalidades históricas);
- d) Sujeitos históricos;
- e) Trabalho;
- f) Poder;
- g) Cultura;
- h) Memória;
- i) Cidadania.

A pesquisa, portanto, no que se refere às repercussões das determinações curriculares nacionais sobre a gestão curricular operada pelos professores na Educação Básica, que ensinam História e participam do PIBID, por não poder abranger todos esses conceitos no planejamento da ação didática, priorizou a análise dos impactos dos princípios norteadores para o Ensino Médio, *competências, interdisciplinaridade, flexibilização dos conteúdos, contextualização e cidadania*, que, ao exprimirem maior delimitação e generalidade a todas as áreas do conhecimento, são perscrutados nas ações dos sujeitos desta investigação.

Dito de outro modo, a pesquisa em decurso, que tem como sujeito o professor supervisor do PIBID de História na gestão curricular de processos de iniciação à profissão de futuros docentes, em particular nessa disciplina no Ensino Médio, perscruta acerca de como este professor se sente como agente dessas mudanças, buscando captar como ele costuma intervir no desenvolvimento curricular, visando a uma prática de ensino orientada para a *interdisciplinaridade, a contextualização* e ou o desenvolvimento de *competências e habilidades*.

5.1 AS DCN E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são instituídas pela Resolução nº 3/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, juntamente com o Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998 a ela referente, constituem documentos de conteúdos bastante vastos.

A elaboração e a aprovação dessas orientações aconteceram no contexto das reformas políticas e econômicas ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de ampla repercussão no quadro educacional. Os debatedores da área da Educação também não se esquivaram da polarização entre aqueles que atacavam e os que defendiam tais reformas, as quais, por serem marcadas pelo ideário neoliberal, foram duramente criticadas por não serem superadas na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e, mesmo na posterior elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), todos em confluência ideológica com as reformas do Estado e da Educação em curso no Brasil dos anos 1990.

A Resolução que institui as DCNEM abordam temáticas que vão desde a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, perpassando as “formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo, as situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação” (Art. 3º - Resolução 3/98 do CNE), à exigência de coerências entre estas com princípios estéticos, políticos e éticos. Estabelece ainda a indicação de que esse conjunto de procedimentos deva abranger a *Estética da Sensibilidade*, *Política da Igualdade* e a *Ética da Identidade*.

No que se refere à organização curricular proposta à escola de Ensino Médio, assevera:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM –, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (CNE. Resolução nº 3/98, Art. 1º)

Na redação do *caput* deste artigo, consta a necessidade “urgente” de moldar a organização pedagógica e o currículo das escolas ao que manda a lei: vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social e preparar os alunos para o trabalho. Daí o lema “educar é para a vida”. Acuradas críticas, contudo, surgiram sobre as ambiguidades não apenas em torno do conceito para *trabalho* adotado nas DCNEM, mas também de ideias como *contextualização*, *descentralização*, *interdisciplinaridade*, *flexibilidade* ou *autonomia*. Igualmente foram criticadas as contradições entre o discurso pedagógico contido nas DCNEM e as políticas postas em práticas pelo Governo Federal. Moehlecke (2012) faz um apanhado sobre as muitas análises do período a esse respeito:

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (p. 47)

Assim como nos PCNEM publicados posteriormente, nas DCNEM, subjazem os conceitos de desenvolvimento de *competências básicas*, como objetivos fundamentais da escolarização; de *contextualização*, como forma de melhor significar os conhecimentos a serem trabalhados na escola com suporte nos conhecimentos trazidos por seus alunos; de *interdisciplinaridade*, como proposta de organização curricular capaz de superar a fragmentação disciplinar baseada nos saberes especializados de cada professor, conforme se pode ler nos artigos 4º, 6º, 7º 8º e 9º, respectivamente.

No contexto da transição proposta pela Resolução nº 3/1998 e pelo Parecer nº 15/1998, alguns pesquisadores da área da Educação já observavam a relutância legislativa em fazer operar nos sistemas educacionais, e em suas escolas, perspectivas pedagógicas que superem práticas anteriores, consideradas inadequadas. Ademais, as novas proposições não se fizeram de forma a serem assimiladas pelos agentes das escolas, os quais deveriam efetivar a transição paradigmática proposta. Moehlecke, em 2012, no livro intitulado *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*, sintetiza as principais críticas dos pesquisadores à época do lançamento das DCNEM de 1998:

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (p. 48).

Consultando escritos de pesquisadores da área da Educação contemporâneos ao lançamento das DCNEM de 1998, como os de José Sérgio Carvalho, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que direciona um artigo para a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 2001, identifica-se o auge do debate sobre a transição proposta. No seu texto o professor constata que

[...] a resolução e o parecer veiculam também uma determinada perspectiva pedagógica que parece visar a reforma ou a substituição de certas práticas, por eles qualificadas como indesejáveis ou inadequadas em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas. No entanto, tal como se apresentam nos documentos, essas sugestões abrem possibilidades de interpretações muito diversas e até, eventualmente, conflitantes entre si. Por essa razão, exigem não só esforços para a elucidação de seus possíveis significados, como uma análise crítica mais detida e cautelosa de suas relações com os objetivos e valores presentes na Lei n.9.394/96 (CARVALHO, 2001, p. 156).

Ademais, os estudiosos ainda lembram que muitos dos discursos pedagógicos que fundamentavam as DCN não representavam mais nenhuma novidade no contexto dos finais dos anos 1990. É o que diz o autor supracitado, por exemplo, ao verticalizar sua análise das DCN sobre os conceitos de desenvolvimento de *competências básicas* e de *interdisciplinaridade*:

Essas duas sugestões, embora só recentemente incluídas na legislação e em documentos oficiais, não são novidades do discurso pedagógico. Ao contrário, o ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que pretensamente romperia com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como “estanques” e “isoladas”, bem como a idéia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, já integram há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica. Suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos 30. (CARVALHO, 2001, p. 156)

A análise aponta ideias há muito destacadas pelas teorias educacionais e consensualmente difundidas pelos discursos pedagógicos que as representavam, evidenciando que tais elementos vêm perpassando décadas e mesmo séculos. Elementos sugeridos à prática escolar, como desenvolvimento de *competências*¹⁴ em vez do simples *repasso de informações* ou uma organização curricular *interdisciplinar* em oposição aos *conhecimentos fragmentados por disciplinas*, são reclamados desde dos anos de 1930, retomados na legislação educacional dos anos 1990 e, mais recentemente, em políticas públicas como o PIBID. Este movimento se expressa sob a batuta do discurso do Governo.

[...] a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inovação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os

¹⁴ Em geral, o discurso sobre a noção de competência evoca um debate que comporta um caráter conservador, pois norteado por princípios de cunho tecnicista e neoliberal, ocorrente em documentos governamentais, entre eles as diretrizes curriculares. Ao mesmo tempo em que se reconhece a pertinência das críticas a esta conotação do conceito de competência, registram-se as formulações de Werner Markert (2002a, 2002b, 2004) acerca da elaboração e uso de “um conceito dialético de competências”.

atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira. (BRASIL/MEC/CAPES, 2012, p. 01)

O que torna essas demandas ainda atuais, ou melhor, como compreender a retomada permanente dessas orientações pedagógicas que, como assinalado antes, não constituem nenhuma novidade na teorização e prática educativa nacional?

Por certo que pesquisas empíricas poderiam trazer reflexões mais consistentes acerca dos fatores de tal atualidade, mas, aprioristicamente, é possível depreender que essas orientações, em parte compartilhadas por vários educadores, e até mesmo desejadas pelos agentes da escola, em especial os professores, não têm logrado o êxito de efetivação na prática pedagógica escolar e nos processos formativos em geral. Para isso, contribuem barreiras impeditivas diversas, que vão da inadequação ou insuficiência da formação inicial de professores, a resistência de professores já atuantes em inovar, a ausência de suporte institucional que apoie efetivamente a implementação de mudanças e a sedimentação burocrática escolar que simplesmente atualiza a linguagem de seus documentos sem fazer com que suas proposições verbais se concretizem nas práticas escolares cotidianas.

As escolas e seus agentes em face ao imperativo da legislação, muitas vezes, simplesmente harmonizam suas definições em consonância aos ditames legais, atribuindo conceitos novos a práticas anteriormente executadas e que não se alteraram em razão de uma nova conceituação adotada para “fazer cumprir” uma nova legislação. Carvalho (2001, p. 157-158) ilustra esta tendência com a resposta das escolas à Resolução que instituiu as DCN, elas próprias forjadas sob um discurso pedagógico obsoleto para o período, mas retomado por não ter ainda produzido mudanças reais na realidade educacional. Em suas palavras,

[...] o que pretensamente deveria ser “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar”, como aponta o artigo primeiro da resolução, transforma-se em um conjunto de *slogans educacionais*, cujas possíveis significações para o contexto escolar ou mesmo repercussões práticas permanecem tão obscuras como inócuas. Nesse sentido, expressões como “o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, apontadas pela resolução como competências básicas a serem desenvolvidas, se transformam em um mero jogo retórico das instituições escolares, paradoxalmente muito próximo do tão criticado “verbalismo” da “escola tradicional” cuja crítica parece ter ensejado muitas das sugestões presentes nesses documentos. (CARVALHO, 2001, p. 157-158)

É possível dizer que os elementos do discurso pedagógico aqui mencionados são retomados como inovadores em decorrência de sua não efetivação nas escolas de Ensino Médio. Não se altera a prática por decreto, nem se pode desconsiderar o importante papel das pessoas no processo de mudanças, uma vez que são elas as responsáveis por operacionalizar

as propostas de inovação. Assim, tendo em conta que “toda inovação, independente de sua fonte e natureza, é motivada por valores, sejam daqueles que a promovem, sejam daqueles que a vivenciam em seu cotidiano”, é preciso considerar que ela, em geral, “não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos”. (FARIAS, 2006, p. 56). Com o PIBID é diferente. Políticas educacionais como este Programa têm a pretensão de se constituir como oportunidade de efetivação de princípios e práticas pedagógicas há muito ocorrentes no discurso político e educacional, mas ainda distantes de materialização na prática escolar cotidiana. Imprimir ao PIBID, contudo, uma mudança no sentido de melhoria depende, sobretudo, dos vínculos gerados entre esta inovação e as pessoas nela envolvidas. Esta é uma questão que as políticas tendem a desconsiderar e da qual não escapa o movimento curricular brasileiro.

Com a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), os debates sobre as novas diretrizes curriculares, iniciados desde a elaboração das DCN de 1998, deságuam no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em 2003 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, sendo seu resultado publicado como livro em 2004. Os PCN também passam por uma revisão em que a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC convida especialistas no assunto, cujo trabalho culmina nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Mais uma vez, o MEC chama especialistas em 2009, então, para revisar e atualizar as diretrizes nacionais não apenas para o Ensino Médio, mas também para toda a Educação Básica. Em julho de 2010, pelo Parecer CNE/CEB nº. 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Em maio de 2011, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que estabelecia as novas diretrizes curriculares, especificamente, para o Ensino Médio, as DCNEM.

As DNCEM de 2011, contrastadas com as de 1998, no que se refere à organização do Ensino Médio, referendam os aspectos normativos da anterior, além de dar prosseguimento a programas e ações em curso na política educacional. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, são destacadas, de início, as orientações legais que impactam no Ensino Médio: a aprovação da lei nº 11.494/07, que por meio do FUNDEB, garante um financiamento específico a esse nível de ensino; aprovação da lei nº 11.741/08, reforçando a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, assegurando a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos quatro aos 17 anos.

O parecer das novas DCN de 2011 avalia a realidade que lhe é contemporânea como diferente daquela das DCN de 1998, sendo que o novo contexto é considerado mais favorável em termos de investimento na área educacional por consequência do crescimento econômico do País. No mesmo parecer, no entanto, se fez necessário explicar por que, apesar daquele contexto mais favorável, se observa relativa estagnação do Ensino Médio em termos de matrícula e percentual de alunos que o concluem, o que é feito se usando o argumento de que esse nível de ensino não atrai os jovens e, assim, não chega a cumprir a demanda por formação para o mundo do trabalho, muito menos a demanda por formação para a cidadania, pois seu currículo rígido não privilegia a sociedade, tampouco a juventude que frequenta a escola. Ao comparar as proposições das DCN, Moehlecke (2012) assevera que,

[...] apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (p. 53).

Com o intuito de atrair a população jovem para o Ensino Médio, evitando evasão e repetência, as novas DCN têm como foco estabelecer uma matriz curricular mais atraente e flexível, de forma a articular uma base unitária com uma parte diversificada, cobrindo, assim, os diversos interesses dos jovens em seus contextos.

Não obstante, algumas das flexibilizações legais feitas nas novas DCNEM, que abrangem desde as cargas horárias, diária e anual, até a relação entre a formação de nível médio e a Educação Profissional, não representam nenhuma novidade em relação ao que já é estipulado na legislação educacional, como a LDB nº 9.394/96. O elemento novo das DCN de 2011 não reside no campo normativo, mas antes nas políticas do Governo Federal, com a indicação dos programas da área da Educação que servem para exemplificar a adoção de novos modelos curriculares, a exemplo do Programa Mais Educação ou do Programa Ensino Médio Inovador. As escolas que aderiram a tais programas passaram a ofertar um ensino com ampliação da carga horária e organização curricular flexível e integradora¹⁵.

¹⁵ No Ceará, conforme dados constantes no site www.seduc.ce.gov.br consultado em 01/07/2014, o programa federal denominado de Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi implantado nas escolas da rede estadual no ano de 2011 e em parceria com Instituto UNIBANCO através da adesão ao Projeto Jovem de Futuro (PJF) desse instituto. Em geral, a iniciativa consiste na ampliação da carga horária nas escolas, visando a trabalhar outros elementos além das componentes curriculares já estabelecidas e também fazer investimentos na formação continuada de professores e gestores, de modo a aprimorar o acompanhamento às aprendizagens e a melhor intervir nesse processo, além de possibilitar a aquisição de equipamentos necessários ao trabalho nas escolas. Nas escolas de Ensino Médio sob abrangência da SEDUC, o PROEMI/PJF foi implantado conforme as etapas: em 2011, 100 escolas aderiram; em 2012, 124; em 2013, 169; em 2014, 155; e há a projeção de mais 50

Cabe lembrar, contudo, que as DCN operam com uma linguagem que assume um caráter de sugestões, pelo fato de os entes políticos, como estados e municípios, coexistirem num sistema federativo onde cada um goza de ampla autonomia. Portanto, a capacidade das DCN de induzir novas políticas curriculares está ligada à expansão daqueles programas federais e dos recursos que eles veiculam como meio de fazer com que os municípios e estados venham a aderir às tais propostas de inovação curricular, inovações estas obsoletas e que, ao serem expressas em documentos como este, atestam o quanto o Estado brasileiro ainda é negligente em estipular políticas públicas na área da Educação que se mostrem satisfatórias.

Se no campo normativo do currículo as DCNEM de 2011 não trazem novidades, ao contrário, até seguem com o que estava previsto nas legislações que a antecederam, no da linguagem e dos marcos teóricos, as novas DCNEM alinham-se aos reclamos das críticas lançadas sobre as DCNEM de 1998.

Contemplando a crítica à subordinação da Educação ao mundo do trabalho, a qual era efetuada por via do imperativo de “flexibilizar” o currículo e promover avaliações baseadas nas “competências e habilidades”, embora não consiga se opor à avaliação em escala nacional baseada em competências e habilidades, fortemente arraigada nos sistemas nacionais de avaliação da educação, o Parecer que esclarece as DCNEM de 2011 traz a preocupação com os excessos de conteúdos curriculares. Essa preocupação se revela contraditória, quando observado o número expandido de “componentes curriculares” destinados pela legislação a serem trabalhados no Ensino Médio: Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas); Língua Estrangeira Moderna; Artes (Cênicas, Plásticas e, obrigatoriamente, a Musical); Educação Física; Matemática; Biologia; Física; Química; História; Geografia; Filosofia; Sociologia; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Língua Espanhola; Educação Alimentar e Nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a Educação Ambiental; a Educação para o Trânsito; a Educação em Direitos Humanos. Argumenta-se no Parecer que esses componentes curriculares não necessariamente devem ser trabalhados como disciplinas.

Mesmo mantendo o número elevado de componentes curriculares do Ensino Médio, as novas DCNEM sustentam o discurso pela flexibilidade do currículo, sendo que o

escolas aderirem em 2015. Do montante de 664 escolas de Ensino Médio regular na rede estadual apenas 66 não serão contempladas pelo PROEMI/PJF: 33 não efetuaram adesão e 33 farão parte do grupo de controle da experiência que requer o cumprimento de um ciclo de 3 anos contados da data de adesão efetuada por escola, ao final do qual são realizados testes para medir a proficiência dos alunos e, pela observação de uma elevação de qualidade pretendida, averiguar também a qualidade das inovações adotadas. Quanto ao programa Mais Educação, destinado às escolas de Ensino Fundamental, majoritariamente pertencentes às redes municipais, o qual também consiste na ampliação da jornada escolar para 7 horas/dia para desenvolvimento de outros componentes curriculares não contemplados numa jornada de apenas um turno, os dados levantados em 2013 apontam que o número da adesão de escolas no Ceará atinge o total de 3.671 municipais e 169 escolas estaduais.

termo “flexibilização”, duramente criticado nas DCNEM de 1998, é substituído por “diversidade”. Este é usado com múltiplos sentidos, ora como significado de políticas de diferença e identidade cultural, ora para se referir aos interesses dos jovens, ora para aludir à ideia de flexibilização do currículo. Sobre o uso do termo diversidade nas novas DCNEM,

O uso da palavra “diversidade” parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio. No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

As muitas tensões e divergências em torno do modelo curricular para o Ensino Médio concedeu-lhe um formato em que foram associadas uma base unitária e uma parte diversificada, sendo que a formação profissional se torna apenas mais um caminho possível nesse nível de ensino. Desse modo, a questão da identidade do Ensino Médio como etapa de conclusão da Educação Básica é descrita no parecer da DCNEM de 2011 como necessitando ser um projeto que ao mesmo tempo em que é unitário em princípios e objetivos, deve ser capaz de oferecer possibilidades formativas com caminhos que privilegiem a rica diversidade de situações socioculturais e econômicas dos estudantes em seus distintos contextos País afora. É o que se pode depreender, do trecho do referido Parecer a seguir transcrito:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades éticas, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Parecer CNE/CEB n. 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, p. 49).

Considerando que a principal mudança proposta pelas novas DCNEM em 2011 consiste na implementação de um currículo e uma identidade para o Ensino Médio que tenham um caráter tanto de unidade quanto de diversidade, o que constitui seu maior desafio, cabe indagar quais estratégias vivenciadas na gestão curricular no âmbito do PIBID pelo professor supervisor de História e adotadas no exercício de suas funções docentes na escola confluem para a superação desse desafio? Quais congruências ou incongruências existem entre suas estratégias da gestão curricular e aquelas vivenciadas no PIBID tendo em vista a atender as especificidades do contexto local? Estas, certamente, são preocupações que orbitam

em torno da problemática investigada e que a aproximação ao disposto nas DCN ajudam a compreender.

5.2 OS PCN: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a elaboração dos PCN tenha ocorrido nos anos 1990, é importante mencionar que o contexto que desenrola sua elaboração é um contínuo das crises econômicas que se arrastavam nas décadas anteriores (1970 e 1980). Essas crises forçavam, no quadro mundial, os organismos internacionais a financiarem políticas, no sentido de reverter o quadro de crise, especialmente os efeitos que se expressavam como vertical empobrecimento de camadas populares nos países em desenvolvimento.

Nessa esteira, as propostas formuladas, também no âmbito da Educação, foram extremamente influenciadas pelas necessidades de reaver o crescimento econômico, mas sob os moldes do neoliberalismo. Essas “necessidades” representavam, antes de tudo, a garantia de que países investidores ou organismos credores internacionais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco Mundial, conseguiriam obter o retorno de seus capitais investidos nesses países em desenvolvimento. Para que tais países permanecessem como um celeiro de boas aplicações a gerar futuros lucros, era necessário interferir em suas políticas “de desenvolvimento”, inclusive nas direcionadas à Educação. Este movimento desenhava reformas em Educação atreladas às necessidades do desenvolvimento econômico.

Justamente nos anos 1990, o Brasil elabora suas propostas curriculares após participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais. Eliminar o analfabetismo até o final do século, por exemplo, constava entre as novas diretrizes políticas para os Estados-membros. O Brasil, como País-membro, deveria se apropriar e obedecer às regras do Banco Mundial e do FMI, o que significava superar seu atraso no âmbito educacional, passando a se organizar segundo as propostas desses organismos financiadores, os quais, conseqüentemente, influenciaram na elaboração de suas propostas curriculares nacionais.

Arelaro (2000) defende o argumento de que os anos 1990 foram permeados de reformas educacionais que fizeram vencedora a perspectiva neoliberal para as políticas públicas no Brasil, especificamente as voltadas para a Educação, como se pode ver no projeto aprovado para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, para o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Todas essas leis formuladas os anos de 1990, e criticadas por Arelaro (2000), foram revistas no primeiro decênio do século XXI, na tentativa de redimensionar as respostas aos desafios do novo contexto da primeira década, a exemplo do FUNDEF, alterado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a qual representou um alargamento da responsabilidade do Estado nacional com a promoção de políticas que assegurem uma sistemática em Educação que ocorra em todas as partes do País. No ano de 2013, por sua vez, foram alteradas as leis que estabeleciam o ECA e a LDB; contudo, embora essas atualizações nos faça pensar que o Estado Neoliberal cedeu lugar a um Estado mais interveniente, na verdade, essas manobras legais apenas agem em atendimentos a objetivos que pelo contexto atual já se fazem obsoletos. É assim, conforme Saviani (2000), que a burguesia consegue refazer sua recomposição hegemônica: aquilo que era reivindicado como demanda há muito tempo apresentada ao Estado passa a ser atendido quando os problemas ganharam outro contorno e as demandas firmadas pioneiramente no âmbito das políticas públicas dizem respeito ao atendimento de interesses específicos confundidos como sendo de proveito geral.

Dizer que a política se pauta no neoliberalismo é dizer que o Estado, segundo essa teoria política e econômica, deve ser mínimo nas intervenções ao mercado, deve abandonar a política de bem-estar social e o atendimento ou consideração às demandas dos movimentos sindicais. Essa teoria surgiu nos países capitalistas centrais após a Segunda Guerra Mundial e propunha pôr um fim ao modelo da gestão econômica do keynesianismo, *Welfare State* (Estado de Bem-estar Social).

No Brasil, a adesão ao neoliberalismo é acentuadamente assumida no Governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), que não contém a crise econômica e em meio a vários escândalos sofre o *impeachment*. Seu sucessor, Itamar Franco (1992-1994), segue enfrentando a situação de crise. No que se refere às privatizações das empresas estatais, registra-se a continuidade da política neoliberal, embora que de maneira mais moderada. É no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o neoliberalismo se consolida na política nacional, com a quase extinção das empresas como patrimônio brasileiro por meio de leilões das empresas estatais. O acirramento da política neoliberal mediante o esvaziamento das riquezas nacionais também esteve expresso nas ações governamentais de redução das

conquistas representadas pelos direitos dos trabalhadores assalariados, dos investimentos nos serviços sociais e transferência de muitos serviços públicos para empresas privadas.

Neste ambiente de crise, a Educação é também reestruturada por via dos procedimentos de reforma retrocitados para atender a recomposição hegemônica (SAVIANI, 2000) que as classes conservadoras dominantes sempre operam para não serem depostas por camadas populares insatisfeitas. Sob a imagem de um alastramento do viés democrático, é lançado sobre a escola, por exemplo, o discurso de que ela deve ser gerida conforme os princípios da gestão descentralizada, coletiva e autônoma. Como indica, porém, Arelaro (2000, p. 106-107), esse clima de autonomia e descentralização legado à escola é acompanhado de mecanismos por demais centralizadores. Como esses mecanismos de centralização foram ocultados dentro de medidas expressamente descentralizadoras? Exatamente naquilo que, para Arelaro (2000), constitui a atividade vital da escola, seu “coração”: currículos e avaliação.

Assim, cada escola tem “total” autonomia em seu planejamento e na execução de sua proposta pedagógica, contudo, desde que seu desempenho, isto é, o conceito que a escola, cada turma sua ou mesmo cada aluno seu, possa ser aferido por avaliações nacionais agora uniformizadas como provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por um órgão do MEC – a Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Observa-se mais uma vez o currículo operando como molde conformador do tipo de escola, docente e discente, que as políticas nacionais para a reprodução de um modelo econômico insistem em manter. Há uma descentralização das ações ou responsabilidades e uma centralização das decisões.

Nesse sentido, a entrega dos PCN à sociedade nacional em 1997, em elaboração de 1995 a 1996, finaliza magistralmente a engrenagem de controle neoliberal sobre a Educação nacional, uma vez que esse documento, a princípio elaborado apenas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, consiste em um referencial daquilo que nacionalmente devia ser considerado como padrão mínimo a ser atingido em termos de aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento da pessoa. Assim como nas diretrizes curriculares nacionais, os PCN propunham uma contextualização dos componentes curriculares a serem trabalhados nas escolas, aliando esse conceito aos de interdisciplinaridade e aprendizagem de competências, deixa a critério de cada unidade escolar definir como comporia sua proposta curricular com base nas características do contexto onde esta se situasse. Apesar de respeitar, porém, a autonomia de cada região, os PCN, ao estabelecerem padrões de competências e habilidades mínimos a que os alunos deveriam atingir ao final de determinadas etapas de

escolarização, acabavam por se constituir em mecanismos de controle do ensino, pois, desde o momento em que eles se constituem em referencial dos “conteúdos” básicos a serem assimilados, passam a ser averiguados nas avaliações externas que dirão quais escolas do País cumpriram ou não com os fins da Educação nacional.

Os PCN, ao assumirem esta configuração, reproduzem as demandas do crescimento econômico, apresentando-se como mecanismos de controle camuflados. Esses mecanismos consistem em avaliar se a Educação nacional esteve mais ou menos próxima a atingir o que é estipulado pelos PCN de 1997.

Nota-se que se antes o insucesso da Educação era atribuído à falta de iniciativa governamental, agora esse insucesso será atribuído à escola como unidade autônoma, sob o regime democrático de ações e dela, bem como de seus agentes educadores, serão cobrados pela sociedade os resultados exitosos. O parâmetro do sucesso? A aproximação das práticas escolares ao que é estipulado pelos PCN e sua verificação por intermédio das avaliações externas nacionais. A escola passa a ser controlada de forma por demais sutil: mediante os currículos e a avaliação.

Os PCN de 1997 foram redigidos focalizando as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 1999, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Na elaboração dos PCNEM, “princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo” (LOPES, 2002, p. 388), embora tais princípios já aparecessem na proposta de resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o Ensino Médio, elaboradas em 1997 e divulgadas em 1998.

A associação entre contextualização e interdisciplinaridade é divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM, capaz de revolucionar o ensino. Lopes (2002), ao se deter na análise do sentido dado a “contexto”, conforme expresso nos PCNEM, adverte para a necessidade de considerar o desenvolvimento desse conceito como apropriação, por parte do MEC, de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais. O sentido de contextualização é descrito por essa estudiosa como um caso de hibridismo de discursos curriculares que intencionam moldar os educandos ao mundo produtivo:

Com a proposta de educar para a vida, traduzida como educação contextualizada, são recuperadas em novas bases idéias do progressivismo de Dewey. Os trabalhos de Dewey, contudo, desenvolveram-se em oposição às teses dos eficientistas sociais (Bobbitt & Charters) centradas no modelo fabril de educação e na perspectiva de inserção social (apud Pinar et al., 1996). Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada

no campo educacional – “educar é para a vida” –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada [...] a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. (LOPES, 2002, p. 390)

Por outro lado, nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, v. 1) notam-se três interpretações para a ideia de contexto: a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência. Lopes (2002, p. 390) salienta que no “terceiro contexto, a maior ênfase é no meio ambiente, no corpo e na saúde”. Esclarece ainda que esse documento confere centralidade ao contexto do trabalho, de modo que ficam “os dois outros contextos subsumidos a ele”. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 93). Ainda há a categoria da tecnologia como conceito a integrar as muitas áreas de conhecimento, sendo escolhida, portanto, como um tema capaz de ampla contextualização, uma vez que ela é “por excelência capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador de cada uma das áreas”, portanto, “também expressa tal centralidade do trabalho”. (LOPES, 2002, p. 390-391).

Ao conceito de “educação contextualizada”, expresso no lema “educação é para a vida”, vincula-se a ideia de aprendizagem situada (contextualizada). Embora os elaboradores dos PCNEM se referenciem em princípios construtivistas, evocando constantemente Vygotsky e Piaget, a ideia para contextualização contida naquele documento, ao se inserir num hibridismo de variados discursos acadêmicos, diz respeito muito mais à valorização dos saberes prévios dos alunos, preocupando-se em não os considerar como tábuas rasas. De modo mais atenuado, “contextualização” é, ainda, associada à atitude de valorizar o cotidiano do aluno, sendo que o saber escolar deve ter ligação direta com as questões de sua vida (LOPES, 2002, p. 392). O conceito de “cotidiano” é destituído, portanto, de um sentido político, já que contexto é restrito à ideia de espaço de resolução de problemas por meio da mobilização de competências.

Embora denotem uma aproximação à perspectiva crítica do currículo, as concepções de “ensino contextualizado” dos PCNEM são híbridas com os princípios do “eficientismo social”, pois é possível, conforme Lopes (2002), identificar nas concepções neles mostradas as similitudes aos princípios da tradição eficientista. Como exemplo, Lopes (2002, p. 392) traz a aproximação na concepção dos PCNEM a autores eficientistas como “Gagné (1965) e sua afirmação de que não basta a aquisição do conhecimento, sendo mais importante o uso e a generalização do conhecimento em situações novas, ou seja, a transferência de conhecimento” e, ao mesmo tempo, os elaboradores desse documento

incorporam “princípios de Mager, em sua defesa da resolução de problemas como um tipo de desempenho a ser formado”. Ao passo que a Educação é entendida como uma atividade capaz de produzir uma mudança de performance, essa deve se desenvolver em um contexto situado. Em consequência disso, a “aprendizagem contextualizada”, conforme a acepção adotada nos PCNEM, é descrita por Lopes (2002) como visando a que o aluno aprenda a

[...] mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho (p. 392-393).

Os PCNEM exprimem um hibridismo dos discursos curriculares que associam perspectivas, *a priori*, inconciliáveis: princípios construtivistas, teorias críticas e princípios progressivistas (LOPES, 2002, p. 394); um amálgama capaz de projetar uma formação de competências mais complexas, porém, ainda marcadas pela formação de desempenhos, de modo que podem vir a formar uma pessoa que, ao se regular, mobiliza seus conhecimentos conforme o mercado de trabalho lhe solicite a apresentar certas performances.

Diante dessas considerações, cabe indagar: como essas orientações perpassam a prática da gestão curricular do professor supervisor do PIBID? Como o professor supervisor significa a sua trajetória formativa influenciada oficialmente por tais orientações contidas nas DCN e nos PCN? O professor supervisor reconhece como lacunosas ou tendenciosas as perspectivas contidas nesses documentos? Se ele reconhece, como concilia ou ressignifica a relação conflituosa entre esses normativos para o currículo, elaborados nos anos 1990, e as atuais perspectivas para a formação de professores oriundas, tanto do debate dos professores de licenciatura em História, quanto das propostas de inovação advindas do PIBID? O que o PIBID de História propõe acerca desse conflito? Quais as confluências e divergências entre as orientações dos documentos estruturantes do currículo e os significados produzidos no PIBID de História da UECE/FAFIDAM no âmbito do planejamento das práticas docentes? Estes são pontos que, por certo, permeiam a problemática investigada, cujos contornos buscam explicitar nas seções adiante.

6 O PROFESSOR SUPERVISOR NA GESTÃO CURRICULAR: O CASO DO PIBID/HISTÓRIA DA UECE/FAFIDAM

Esta seção do texto delinea os achados empíricos da pesquisa sobre a participação do professor supervisor na gestão curricular do processo de iniciação à docência de licenciandos de História no contexto do PIBID e a reverberação dessa experiência profissional em sua prática de planejamento no Ensino Médio.

Como forma de organizar a exposição de tais achados, este capítulo foi organizado em dois subcapítulos de acordo com o exame da documentação que traz a proposta do PIBID da UECE e com as temáticas exploradas com base no roteiro de entrevista aos professores supervisores, a saber: inicialmente, é feita uma caracterização do PIBID como política pública de incentivo à formação de professores, bem como um breve resumo de sua trajetória arriada na legislação que o estabelece, buscando-se explicitar os conceitos que sustentam esta ação e suas principais características – são analisadas as concepções de iniciação à docência e perscrutadas as possíveis definições do lugar destinado ao professor da Educação Básica no processo da gestão curricular da iniciação de professores, respectivamente constantes no projeto institucional do PIBID da UECE e de seu subprojeto no PIBID de História, exclusivo do *campus* UECE/FAFIDAM; após a exposição desse exame documental, são analisados os relatos dos professores supervisores acerca de suas trajetórias pessoais, de formação docente e profissional, bem como suas considerações acerca do currículo e do ensino de História, e, por último, é exibida uma análise da atuação do Professor Supervisor como agente da gestão curricular da iniciação à docência na disciplina de História no Ensino Médio.

6.1 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: A PROPOSTA DO PIBID DA UECE/FAFIDAM

O PIBID foi instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC), precisamente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 desse Ministério. Como política pública, de início, visava a “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de Educação Superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”, conforme aquela portaria. Em

decorrência do êxito de suas primeiras ações e da demanda de instituições pertencentes a outros entes da Federação, o PIBID foi ampliado para atender a instituições públicas estaduais por meio do Edital CAPES nº 02/2009. O Programa foi estendido, mais uma vez, pela Portaria nº 72, de 09/04/2010, a instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, que passaram a ser selecionadas no Edital CAPES nº 18/2010.

O MEC alcançou importante vitória no delineamento do PIBID como política quando a Presidência da República emitiu o Decreto nº 7.219/2010, o qual substituiu todas as portarias anteriores que regulamentavam o Programa. Essa medida do Ministério aponta sua intenção de institucionalizar o PIBID com o intuito de assegurar sua consolidação na agenda das políticas públicas educacionais do País. Por fim, a CAPES, ainda em 2010, lançou a Portaria nº 260, que estabelece as normas gerais do PIBID pelas quais é regido até hoje.

São objetivos do PIBID, conforme o Decreto nº 7.219/2010:

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

Quanto aos agentes implicados no PIBID e o projeto que deve ser elaborado para o seu desenvolvimento, o Decreto nº 7.219/2010 define:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

O projeto institucional, que traz a proposta de iniciação à docência a ser desenvolvida, é integrado por subprojetos, os quais privilegiam as áreas de conhecimentos conforme o programa institucional; ou seja, os subprojetos trazem (ou pelo menos devem) elementos confluentes ao do projeto institucional, porém definidos especificamente para cada curso de licenciatura coberto pelo PIBID, considerando a proposta geral da Instituição de Educação Superior (IES).

Ao professor supervisor, sujeito desta pesquisa, é atribuída no marco legal do Programa a corresponsabilidade pelo desenvolvimento do processo de iniciação à docência dos licenciandos bolsistas. Depreende-se disso que seu papel na gestão curricular da iniciação à profissão desses futuros professores tenha um lugar importante, sobretudo nas decisões acerca de quais elementos de sua experiência profissional devam figurar como componentes curriculares dessa formação. Vale destacar, ainda, que, de acordo com o marco legal vigente, o PIBID não se confunde com o estágio supervisionado, que é uma ação complementar à formação curricularmente prevista no Curso de Licenciatura. O objetivo do PIBID é estimular a inserção de licenciandos na escola desde os primeiros momentos da formação inicial, bem como o contato direto com o cotidiano das práticas docentes.

6.1.1 A proposta de iniciação à profissão docente do PIBID UECE: elementos conceituais e configuração curricular.

A UECE participa do PIBID desde 2009, quando da aprovação, pelo Edital CAPES nº 02/2009, da proposta institucional *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, ampliada no ano de 2011 (Edital CAPES nº 01/2011) e em 2012 (Edital¹⁶ CAPES nº 11/2012).

¹⁶ O Edital CAPES/DEB nº 11/2012 previa para as IES já participantes do PIBID (item 4.12) o envio à CAPES de: a) ofício assinado pelo dirigente máximo da instituição com a petição de aprovar a alteração do projeto institucional da IES; b) ofício assinado pelo coordenador institucional contendo, obrigatoriamente, justificativa para alteração do projeto vigente e apresentação dos principais resultados alcançados (máximo de 5 laudas); c) detalhamento dos novos subprojetos (anexo II) (BRASIL/MEC/CAPES, 2012, p. 3).

As contínuas aprovações da proposta institucional da UECE podem ser entendidas, a princípio, como uma evidência da consistência deste projeto, sempre aprovado sem recomendações em seus delineamentos pedagógicos. Esta proposta institucional se mantém praticamente inalterada, havendo apenas a ampliação do número de licenciaturas da UECE cobertas pelo PIBID, considerando seus *campi* distribuídos pelo território cearense. Assim, a análise da proposta institucional da UECE recai sobre a versão¹⁷ de 2011 e o Subprojeto da Licenciatura em História da UECE/FAFIDAM, privilegiado desde edital.

Sobre a docência e o modo como os graduandos devem ser nela iniciados lê-se logo na apresentação da proposta institucional *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, que

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

A vinculação teoria e prática expressa neste documento como imprescindíveis à aprendizagem da docência, a qual reconhece a escola como *locus* privilegiado dessa formação, caracterizando-se como parte fundamental da proposta de iniciação à docência dessa universidade no âmbito do PIBID. O processo é ainda descrito como uma ação colaborativa efetuada como círculos de melhoria:

[...] a proposta *A Vida Docente na Escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)* caracteriza-se, conforme assinalamos na proposta anterior (UECE/PIBID, 2009), como uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional: o licenciando, aprendiz da docência; o professor da escola básica, sujeito com experiência e com capacidade de contribuir na formação de novos profissionais; o professor universitário, responsável pela iniciação à docência, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos. O caráter colaborativo da proposta reside na intencionalidade de inserção e intervenção na prática docente mediante um triplo movimento de formação e pesquisa: conhecer a prática; pensar a prática com base em seus dilemas; projetar perspectivas de renovação da prática. Este movimento didático e metodológico é concebido como círculos de melhoria. (CEARÁ/UECE, 2011, p. 11)

¹⁷ Em virtude do que definiu o Edital 2012, solicitando apenas ofício e detalhamento dos subprojetos novos, a versão mais próxima e atual do PIBID UECE é a versão de 2011, aqui examinada.

A formação de professores segundo tais círculos exige, portanto, uma atitude que rompa com a racionalidade técnica e com o processo da *academicização* arraigados na formação profissional na Educação Superior, sobretudo na formação de professores.

6.1.2 O subprojeto do PIBID de história da FAFIDAM: caracterização de sua proposta de iniciação à docência.

A preocupação com a “formação do pensamento crítico no ensino de História”, tema que nomeia o Subprojeto do PIBID de História da FAFIDAM/UECE, é indicativo do fio condutor à formação nessa área. O Subprojeto da UECE/FAFIDAM salienta ter como objetivo

[...] refletir sobre a prática docente na escola básica e os processos de construção do pensamento crítico. Entende-se a educação uma forma de intervenção no mundo. É na dinâmica de apropriação cultural dos conteúdos que realiza a práxis pedagógica, a qual exige um posicionamento diante dos desafios do processo de produção e reprodução da vida. Assim, o saber histórico é de fundamental importância para a formação da consciência crítica, para o desenvolvimento da “curiosidade crítica”, propiciando ao educando reconhecer-se pertencente a uma comunidade e responsável pelo seu passado, presente e futuro. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 1-2)

No Subprojeto de História, é identificada a perspectiva teórica que será adotada na compreensão e atuação no ensino dessa disciplina e qual a práxis pedagógica que orientará a iniciação dos licenciandos, caracterizada como histórico-dialética. Essa perspectiva aparece atrelada ao pensar e agir da iniciação à docência de modo consoante ao Projeto Institucional proposto para todos os cursos de licenciatura da UECE cobertos pelo PIBID/CAPES:

Pensar de modo articulado os três círculos que orientam a proposta do PIBID - conhecer, pensar e renovar a prática docente - permite-nos perguntar pela práxis pedagógica na perspectiva histórico-crítica. A matriz teórica histórico dialética afirma sua atualidade quando categorias como “contradição”, “mediação” e “totalidade” nos permitem superar, no nível do pensamento, conceitos dicotômicos, possibilitando compreender a realidade em sua dinâmica, os sujeitos e as relações sociais que tecem o cotidiano escolar. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2)

A vinculação teoria e prática e a eleição da escola como *locus* privilegiado da formação em docência está textualmente explícito nesse Subprojeto, ao afirmar ser um de seus propósitos “conhecer a realidade da prática docente com o olhar etnográfico, buscando desvelar evidências, certezas e opiniões cristalizadas pelo senso comum no cotidiano da escola e da sala de aula do ensino de História”. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2).

Após aludir aos desafios postos em documentos normativos do currículo como as DCN, em particular, o “desinteresse” dos educandos e a ineficiência da Educação Básica e do

Ensino Superior em ofertar uma formação que beneficie dimensões da cidadania, o Subprojeto destaca o que compete à formação de novos professores, entendimento com base no qual registra o objetivo da proposta:

Ao professor cabe formar-se na capacidade de observação e de construção de sentido do conhecimento, visando envolver o educando no seu processo de aprender a ler criticamente a realidade. Com base nesse entendimento é que se desenhou o presente Subprojeto, cujo objetivo é fortalecer a capacidade do pensar crítico na formação do licenciando em História, ainda um desafio na atualidade. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2)

Neste Subprojeto, a vinculação da teoria à prática, fundamento importante da formação docente, também é manifesta ao reconhecer e ao envolver os saberes do professor da Educação Básica, atuante como supervisor do PIBID, na formação de licenciandos, desenhando, pelo menos no plano teórico, uma gestão compartilhada entre este e o professor coordenador de área (professor universitário). Textualmente prevê: “Planejar e acompanhar com os professores supervisores as estratégias de interação do aluno bolsista na escola”. (CEARÁ/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2).

Outro indicativo desta articulação se explicita na solicitação de que o professor supervisor do PIBID redimensione o currículo da disciplina História às ações do Subprojeto do PIBID dessa matéria, o que, por sua vez, evidencia a intencionalidade de redimensionamento da formação de professores, expressa no Subprojeto na tarefa de “conhecer, pensar e renovar a prática docente” por parte dos bolsistas universitários do PIBID e do próprio professor da Educação Básica.

Cabe registrar o fato de que a emergência de políticas como o PIBID favorece a retomada de princípios curriculares, como a *interdisciplinaridade*, o trabalho por *competências e habilidades* ou a *contextualização* dos conhecimentos entendidos como estratégia governamental, visando a estimular a concretização desses fundamentos na prática cotidiana das escolas. Embora controversos, certamente, estes são princípios que, incorporados ao fazer pedagógico escolar, podem produzir uma virada na qualidade do ensino e da formação daqueles que recorrem à escola pública.

A análise dos documentos estudados aponta que o professor supervisor do PIBID é compreendido como um profissional que assume um papel relevante na formação de novos professores de História, alguém que delibera juntamente com outros profissionais docentes sobre o processo da gestão curricular no âmbito do Subprojeto. Pressupõe, ainda, uma atuação compartilhada com o professor da Universidade, ação fortemente permeada pelo reconhecimento dos saberes profissionais, sobretudo da experiência. O processo de iniciação à

docência aparece, pelo menos no nível da orientação documental, delineada de modo a buscar superar o paradigma da *racionalidade técnica* em favor de uma *epistemologia da prática*. O que contam os professores supervisores e o que revela a aproximação ao contexto investigado é o foco da próxima seção.

6.2 RELATOS ACERCA DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL, DE FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL

Os perfis dos quatro professores supervisores entrevistados comportam uma infinidade de elementos em comum: todos eles são naturais de municípios da Região do Vale do Jaguaribe, à exceção de um que nasceu em Fortaleza, mas, por ser filho de pais também naturais de um município dessa região, acabou migrando para a cidade de seus pais à época de cursar o 3º ano do Ensino Médio. Um traço comum a eles é o de serem filhos da classe trabalhadora, compreendendo de agricultores a militares, e terem cursado as etapas da Educação Básica majoritariamente em escolas públicas. Ingressaram no nível superior na instituição de formação docente mais hegemônica da região: a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *Campus* da UECE, situada em Limoeiro do Norte, e cursaram a Licenciatura em História, para onde retornaram, já na condição de profissionais docentes da Educação Básica, como agentes do PIBID.

Todos eles atuam em escolas públicas de Ensino Médio, embora três tenham vivenciado a experiência de lecionar em escolas particulares e um se mantenha até hoje como professor nas duas redes. Das escolas públicas onde atuam, duas estão situadas no Município de Limoeiro do Norte e uma no Município de Quixeré, todas pertencentes à rede estadual de escolas mantidas pela SEDUC, perfazendo um total de três escolas de Ensino Médio contempladas pelo PIBID/História, cada uma delas contando com um destes professores supervisores, respectivamente, excluindo desse cômputo um dentre os quatro professores que se ausentou do programa quando de sua ampliação.

Destes quatro professores supervisores, três estão em atividade no Subprojeto do PIBID/História atual, Edital nº 061/2013/CAPES/DEB, e um deles atuou no Subprojeto inicial desta licenciatura, Edital nº 11/2012/CAPES/DEB, executado no período de 2012 a 2013, não permanecendo na etapa de ampliação posterior do Programa em decorrência de aprovação num mestrado acadêmico, necessitando afastar-se da regência de sala de aula para cursá-lo.

Como exposto na seção da metodologia, os professores supervisores são identificados pela sigla PS, sendo distinguidos entre si pelo acréscimo de um numeral atribuído de acordo com a ordem cronológica de realização das entrevistas - PS1, PS2, PS3 e PS4. Por questões éticas relativas à preservação dos sujeitos da pesquisa de qualquer repercussão, positiva ou negativa, passível de prejuízos ou de favorecimentos de qualquer natureza, as identidades do conjunto desses sujeitos foram resguardadas na apresentação de trechos dos seus relatos, inclusive a identidade de gênero, uma vez que a totalidade deles pertence a um dos gêneros (homem e mulher), sendo que apenas um é do gênero oposto, tudo feito em conformidade às normas éticas do que regulamenta na pesquisa com seres humanos, a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Adentramos as características que compõem o perfil dos entrevistados, a iniciar pelo PS1, destacando que constituem um traço marcante neste docente as influências de movimentos sociais que perpassavam a sua comunidade, como os ligados à Igreja Católica, aos grupos de teatro, ao movimento estudantil e à militância em partido político:

Eu sou de uma comunidade ali da [...], da periferia de [...], e me envolvi muito cedo com a igreja... catequista, com o movimento cultural, no grupo de teatro. Isso no Ensino Fundamental. Quando no Ensino Médio, passei por um momento político, o movimento estudantil de [...], né?, o Grêmio! Enfim, sempre ligado a questão do social! Efetivamente tínhamos o grupo e... junto a isso eu era catequista! Tinha uma ligação com a docência. Mesmo que fosse essa, eclesiástica! E... comecei a estudar! Trabalhar como padeiro. Durante um tempo eu pensava em me formar. Não tinha escolhido o curso ainda, mas a participação política... fazia parte de um partido... o partido era um pouco clandestino, o PLT. Eu queria... tinha que fazer História ou Sociologia! Mas, aqui não tem Sociologia, nem Ciências Sociais, aí fiz História. E nesse período, por volta do terceiro semestre já comecei a dar aulas na Escolinha Reinações... primeiro semestre! Depois fui pro Kennedy, em 95. Entrei na faculdade em 95 e em 95 mesmo já comecei a trabalhar como professor. Isso... eu era professor ligado à arte, teatro! [...] Mas, a minha formação é História. Até quando eu terminei minha graduação, minha especialização foi em Arte-Educação na UECE! A primeira que teve na UECE, 2000 (PS1).

O PS2, ao descrever seu percurso de formação pessoal e profissional, também destaca que seu início na docência se deu em paralelo com o curso de graduação em História, e exprime as vantagens e desvantagens de ser professor antes mesmo de concluir a licenciatura:

Na graduação, basicamente o PET foi uma coisa muito positiva, apesar da relação com a graduação ser muito travada! E outra coisa muito importante também foi que eu comecei logo a trabalhar como professor, no segundo, terceiro semestre arranjei logo um emprego nas escolas particulares e já comecei a prática. Então, a prática muitas vezes... às vezes coincidia com aquilo que a gente estava vendo e muitas vezes também se chocava! Aquilo que a gente via na Universidade. Então, nesse sentido, foi muito interessante fazer a faculdade e ter a prática ao mesmo tempo! Pro aprendizado da docência é muito complicado! Por que o PET é uma discussão bem

teórica. Eram discussões acadêmicas, mesmo! Eu sempre achei na época que as cadeiras de Pedagogia eram muito fracas a ponto de, por exemplo... é... hoje eu vejo que já tem mais rigor, mas, na época não havia sequer um acompanhamento de quem ia fazer estágio em sala de aula! [...] pra mim só foi rico por que eu trabalhava já e podia fazer o contraponto! Mas, quem fez só faculdade teve esse problema. Eu sempre critiquei na FAFIDAM especificamente: as pessoas se concentram muito na questão da pesquisa, às vezes extensão, mas, o ensino, que é o cerne alí da FAFIDAM, afinal são cursos de licenciatura, fica esquecido! [...] Comecei a especialização de História da África, fiz todinha, mas quando chegou na hora de escrever o trabalho final, eu não conclui a especialização. Todos os cursos que eu participo são da faculdade, ou viagens, semanas pedagógicas, encontros... de ascensão de carreira, mas fazem parte da minha formação, me enriquecem bastante! Eu posso dizer que na minha época a FAFIDAM contribuiu muito pouco. Eu aprendi a ser professor, sendo professor! (PS2).

De origem em família de pequenos agricultores, o PS3 foi criado na zona rural e não pensava seguir a carreira da docência no início da vida escolar, até ser influenciado por professores da última etapa da Educação Básica e, inconscientemente, ser alvo do fascínio que o trabalho de uma tia professora exercia no seu imaginário, conforme lembrou ao final de seu relato:

Eu nasci na zona rural, sou filho de agricultor, nunca tive bem claro qual curso superior eu queria fazer, mas, ao longo do tempo vim para a cidade, comecei a estudar na cidade e o meu primeiro pensamento foi fazer Agronomia. Não deu certo fazer Agronomia e, aí, depois tentei fazer Direito, também não deu certo. Questões até de condições, mesmo. E, por coincidência, eu caí no magistério, né? Eu, quando comecei a ensinar, ensinava Biologia. Eu era um aluno muito bom na disciplina de Biologia e certa vez a diretora de uma escola, por sinal já falecida, Dona Valda da CNEC, solicitou ao meu professor um aluno que fosse capaz de dar aulas de Biologia e aí me colocou dentro de uma escola, Dona Valda, e eu comecei a ministrar aula de Biologia. A partir daí eu fiz vestibular. Passei pra Letras! Eu fiz seis semestres de Letras. Depois eu transferei pra História, não me identificando com o curso. Quando cheguei no curso de História me achei! Era, realmente, o que eu queria fazer. [...] E magistério você sabe: entrou e gostou? Fica, né? Me formei em História. Fiz especialização em Planejamento Educacional, fiz um curso de Tutoria em Células na UFC, muito bom... foi na época em que eu passei no concurso do Estado... é... foi oferecido lá na CREDE [Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/SEDUC], um curso muito bom! Um projeto da Naiara da Sociologia. Quando terminei a faculdade em 95 já comecei a dar aulas no Colégio Diocesano e estou até hoje lá! De 1995 até hoje, 20 anos, né? [...] E aí, fui ficando na Educação, idas e vindas e fui gostando, certo? E um dia, fazendo reflexões, eu me perguntei por que eu era professor e o que me fez ser professor! E aí, eu já descobri o porquê disso, Gilmar: por que eu tinha uma tia que era professora do município e como eu era o sobrinho mais velho, sempre ao redor dos meus tios, criado dentro da casa do meu avô, na zona rural e minha tia ensinava numa casa de farinha. A escola da minha tia era numa casa de farinhas! E eu achava muito bonito quando eu via ela elaborar prova, corrigir prova e eu ficava sempre olhando aquilo e eu acho que foi aquilo que fez eu ser professor. Pois é, cara! Eu sou um cara que gosto muito do que faço, sou professor por que gosto, ensino uma disciplina muito boa de ensinar, por que eu quis... eu podia estar ensinando na área de Letras... não quis ensinar! Gosto de ensinar História! 20 anos, né? Ensinando História. Já dava pra saber se gostava ou não, né Gilmar? Mas, sou um cara feliz na minha profissão! (PS3).

Também originário de família camponesa, o PS4 se envolveu desde cedo com movimentos sociais de luta no campo, militância em partido político e experiências docentes ligadas à atividade religiosa:

Sou de uma comunidade rural [...] Foi nessa comunidade que eu fiz os primeiros anos da escola até a 4ª série, que hoje é o 5º ano, né? E, assim, numa escola que ainda nem era escola oficialmente, pelo menos até a 3ª série, que hoje é o 4º ano, eu estudava na casa da professora, depois num prédio comunitário, numa igreja, ou seja, não havia um espaço específico de escola e nem havia um sistema educacional ainda muito formalizado, assim... professores trabalhavam três, quatro meses, aí quando não recebiam... não havia algo sistemático! Normalmente era a prefeitura. Só que como isso não acontecia de forma sistemática, os próprios pais contribuía pra que essa professora não desistisse, né? Se cotizavam. Por exemplo, eu ainda estudei naquela forma multiseriada, que tinha na mesma sala de aula 1º, 2º e 3º ano, que a professora dividia a lousa em três partes e passava uma atividade pra cada um, né? E os professores sem formação específica pra isso. A maioria deles... os primeiros, 1º e 2º ano, tinham no máximo o Primário! Não era uma professora formada especificamente pra isso. E assim, logo... desde que eu lembro de quando eu... vem essa ideia de ser professor ou desde que eu me lembro do que eu queria ser... eu só me lembro de ter pensado em ser professor! Eu não sei se pelas condições do espaço em que eu vivia: era uma comunidade rural, que só tinha trabalhadores rurais. Então, assim, a única outra possibilidade que eu conhecia dentro daquele universo cultural muito restrito era ser professor! Eu não queria ser como meus pais, de viver naquelas condições e a única possibilidade que me apareceu era ser professor! Terminado, eu venho morar na cidade [...] pra poder continuar os estudos, o Ensino Fundamental a segunda parte, na época ainda fazia uma prova de admissão por que só tinha uma escola pública [...] E essa ideia de que eu seria professor cada vez se aprofundava mais! Ainda fazendo o Ensino Fundamental, acho na 7ª série, 8ª série, eu já dava aula lá na minha comunidade substituindo uma professora, alguma coisa assim! Então, eu já vivenciava essa experiência da docência! [...] No Ensino Médio eu fiz o magistério! Fiz o magistério por que a faculdade nem passava na minha cabeça. [...] Era algo impensável! Tanto é que eu terminei o Ensino Médio e eu só fui fazer o vestibular pela primeira vez uns seis anos depois, né? [...] Essa coisa, assim, da faculdade já foi é... eu comecei a participar de mov... também muito cedo, participei de organizações comunitárias, associação de moradores, grupo de jovens, por que o meu pai era... participava das... era líder comunitário, e aí também essas leituras do movimento popular sempre chegaram a mim, né? Ele me mandava ler pra ele por que ele tinha pouca leitura, então eu sempre tive acesso a essas leituras e aí isso foi me aproximando desses movimentos sociais e depois sindicato, partido e tal. E essa aproximação foi que me fez sentir necessidade da faculdade! [...] Fui convidado pra trabalhar no MEB, que é Movimento de Educação de Base, é uma instituição de educação popular ligada à Igreja Católica, né? Era! [...] E a partir de então eu comecei a tentar o vestibular! Fiz umas três ou quatro vezes! [...] Tentei pra Matemática. Mas, com a aproximação aos movimentos sociais mudei a opção pra História. Eu queria fazer Ciências Sociais, mas como não tinha aqui (PS4).

Os docentes entrevistados destacam como seus conhecimentos profissionais foram se desenvolvendo ao longo da carreira docente e cada um expôs o seu significado, adquirido durante a formação inicial, e outros, ao percorrerem os primeiros trechos da carreira profissional em decurso. “Eu acho que da formação, as conversas com os colegas, a troca de experiência, mesmo no lado informal, acho que é muito importante pra minha formação” e, continuando, refere-se às contribuições das disciplinas universitárias da licenciatura e se

surpreende: “Por incrível que pareça, mesmo eu tendo feito o curso de História, o que mais me fortaleceu no espírito da docência foram disciplinas ligadas à Sociologia e Antropologia” (PS1). Esse professor, por exercer forte militância política em sua comunidade, intencionava se graduar em alguma ciência social que o instrumentalizasse com mecanismos de melhor compreender a dinâmica social para intervir de modo mais qualificado no *locus* onde atuava.

Fica evidente em todas as falas dos entrevistados o fato de que a formação docente englobou inúmeros elementos advindos da trajetória de vida de cada um, somando-se experiências formativas, desde aquelas ocorridas na formação inicial até às pós-graduações ou mesmo as trocas de experiências com colegas de ofício no ambiente de trabalho. Por esses exemplos, é perceptível que o “eu pessoal” também acaba constituindo partes importantes do “eu profissional”, pois, como assevera Nóvoa (1992, p. 10), o exercício da docência nos “obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Discorrendo sobre a forma como a licenciatura em História se organiza atualmente na FAFIDAM, é dito que “as cadeiras de Pedagogia, do jeito que estão distribuídas hoje, estão bem! Precisam ser mais atuantes. Na verdade, eu percebo que estão mais atuantes! No curso de História temos professores importantes, como o G., que tem essa preocupação”. (PS2). Este docente, ao destacar como exitosas as práticas de um determinado professor do curso de História da FAFIDAM, explicita seu pensamento sobre quais tipos de vivências fazem os professores, sobretudo os universitários, aperfeiçoarem-se mais na docência, e distingue os professores de acordo com as experiências profissionais que chegaram a viver da Educação Básica ao Ensino Superior: “por que foi um cara que vivenciou todas as etapas. Tem professores na faculdade que entraram e nunca vivenciaram uma sala de aula no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, já entram direto na Academia [...] é outra sistemática pedagógica, né?” (PS2).

O intrigante é que um dos PCA entrevistados tratou dessa formulação ao lembrar-se de sua iniciação à docência universitária, a qual foi marcada por sentir certas dificuldades em ministrar suas primeiras aulas na graduação, pois, embora tenha cursado uma licenciatura, o PCA lamentou ao recordar: “nas disciplinas pedagógicas, nem na Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, os professores não nos levaram para a sala de aula da escola! Nós fizemos estudos teóricos na sala de aula. Então, eu nunca tinha entrado numa escola!” (PCA3). E mais adiante relata que no convívio com os colegas professores universitários veteranos, sempre havia a partilha das experiências exitosas e dos principais desafios da prática do ensino, destacando o seguinte pensamento que prevalecia entre eles: “eu fiz

amizades lá com professores já mais antigos, mais experientes, pessoas que já deram aula no Ensino Fundamental! Estavam ensinando na universidade e sempre me disseram isso: a escola é o ensino fundamental e médio”! (PCA3). Essa percepção de que os estudos teóricos sobre docência nem sempre são suficientes para habilitar um profissional à prática do ensino é comum tanto ao PS2, quanto ao PCA3, os quais se ressentem, conforme expuseram em seus relatos, de terem cursado uma licenciatura inteira desprovida de uma aproximação com as experiências, observações ou experimentais ligadas ao contexto escolar e aos desafios e aprendizados que se apresentam em seu âmbito ao profissional ou aprendiz da área do ensino que ele adentre.

As críticas ao próprio percurso formativo é uma tônica em muitas das falas dos PS, que mais adiante explicitam quais saberes julgam fundamentais incluir na formação docente da qual são corresponsáveis no PIBID, saberes, que se eles os detêm hoje, não lhes foram acessíveis quando eram universitários. Segundo eles próprios, o impedimento desse acesso ocorria em razão das tendências de um corpo docente que prezava pela prática da pesquisa para a produção do conhecimento histórico em si, em vez de uma produção de pesquisas que além de responder às questões de problemas de cunho puramente acadêmico, levassem em consideração as vicissitudes dessa área de conhecimento capazes de propiciar um diálogo que redimensionasse as práticas de ensino na Educação Básica com suporte na formação de um pesquisador também capaz de ensinar História como conhecimento escolar a contento.

Essa demanda ao quadro docente da FAFIDAM por parte de todos os PS entrevistados, ex-alunos do próprio curso de História dessa Faculdade, para onde regressaram e atuam hoje como agentes do PIBID, nos reporta às discussões estabelecidas em torno da formação dos profissionais do ensino de História e os desafios que nessa formação devem ser superados no século XXI (SILVA; FONSECA, 2007). As principais facetas desse debate podem ser compiladas nas questões mais urgentes inventariadas pelos pesquisadores que se debruçam sobre *formação docente e pesquisa* na área da História e da Educação em geral:

Os cursos superiores de formação de professores se ocupam dos saberes teóricos e práticos numa perspectiva de investigação ou reproduzem o modelo em que os formadores se ocupam dos saberes teóricos e os professores dos saberes práticos? Existe relação entre pesquisa, investigação e preparação pedagógica? Os planejamentos, os projetos de formação preveem o intercâmbio e as parcerias entre as instâncias escolares profissionais, acadêmicas e institucionais? Os objetivos dos formadores respondem às expectativas (interesses mais desejos mais necessidades) dos professores em formação? As instâncias e os agentes formadores consideram as experiências prévias e diferenciadas dos discentes? Os projetos de formação investigam e complementam a base informativa e formativa da preparação

prévia do formando? Enfim, podemos refletir se as demandas explícitas (da sociedade, do estado, da mídia, do mercado, por exemplo) de formação coincidem com as requeridas de fato pelos sujeitos formadores e formandos: como explorar as demandas e as necessidades implícitas com base naquelas que foram explicitadas? (SILVA; FONSECA, 2007, p. 27)

Estas indagações nos provocam à busca por entender como as respostas a estas problemáticas, diagnosticadas ao longo deste trabalho, à luz de autores Mizukami (2010), Formosinho (2009) e Silva & Fonseca (2007), vêm sendo elaboradas nos cursos de formação de professores da UECE, sobremaneira no curso de licenciatura em História da UECE/FAFIDAM. Esta busca, porém, não poderá ser realizada neste estudo, uma vez que esses dilemas da formação apenas tangenciam a temática desta pesquisa, na qual, após apreendê-los indiretamente pelas falas dos entrevistados, ao fim incidem, especificamente, sobre a participação dos agentes da gestão curricular no contexto do PIBID.

O gosto pela História e a percepção de como as diferenças de paradigma dos professores refletem nos modos de ensino dessa disciplina é algo que um dos PS, ainda na condição de aluno, conseguiu identificar: “O que me fez gostar de História foi um professor que tive do Ensino Médio, um professor novo, que veio rompendo com os paradigmas dos tradicionais professores... nos dois últimos anos do Ensino Médio” (PS3). Embora na condição de aluno da Educação Básica, foi possível a ele distinguir entre os métodos de seus professores quais aqueles que impactavam sobre a compreensão que os alunos poderiam desenvolver a certos conteúdos, ou mesmo provocar maior interesse ou uma identificação à disciplina e, conseqüentemente, melhores aprendizados.

Afirma-se com frequência que um professor de História se pauta por uma metodologia tradicional quando prioriza a perspectiva positivista nas narrativas históricas: foco nos fatos, nas datas e feitos de grandes heróis consagrados pelas instituições oficiais em cada época e narrativas históricas consideradas neutras, científicas, porque respaldados em documentos oficiais formulados nas sociedades estudadas, o que permitia a transposição dos métodos utilizados nas pesquisas da área das Ciências da Natureza.

Essa perspectiva positivista é questionada e rejeitada, a princípio, pela *Escola dos Annales* francesa e pela *História Social Inglesa*, que inauguram a chamada “História vista de baixa” ou “Nova História” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 98-109): fundamentada inicialmente pelo materialismo histórico e dialético, pode ter como sujeitos os muitos elementos das várias camadas da sociedade de cada período histórico, retirando o foco dos fatos e heróis e investigando o movimento das sociedades com apoio na luta de classes e interesses conflitantes dos segmentos que compõem cada sociedade, rompendo com a

concepção positivista de *documento histórico*. Posteriormente aos historiadores dos Annales e à História Social Inglesa, inúmeras outras correntes irromperam com diversas formas de abordagem e compreensão da vida do homem em sociedade (SILVA; FONSECA, 2007, p. 65-68), a exemplo da “História Nova” e das vertentes influenciadas pelas filosofias pós-modernas, como o multiculturalismo.

A noção acerca de toda essa diversidade possível de abordagens historiográficas, um estudante de História consegue assimilar com certo grau de profundidade no curso de graduação. Ao aluno da Educação Básica, entretanto, que se exponha ao ensino de professores de História que adotem posturas diferentes entre si, dadas as diferenças entre suas filiações teóricas, é possível perceber o foco que cada professor adota em sua abordagem. É por isso que Formosinho (2009) nos ensina que já começamos a assimilar o aprendizado do ofício de professor quando ainda estamos na condição de alunos, pois, ao nos expormos à interação com diversos tipos de professores, suas abordagens e seus métodos, sabemos identificar com quais perfis de atuação profissional conseguimos melhores resultados nas aprendizagens. O relato do PS2 acerca de seu interesse pela História no Ensino Médio é emblemático dessa asserção, . Das influências de seus professores universitários este PS observou:

Passei no vestibular pra Letras por coincidência e por oferta! Na época não tinha... quando fui pra História, tive a oportunidade de ter excelentes professores na minha área! Né? Eu passei pelo professor E.J., não sei se você chegou a estudar com ele... muito bom! E no final do meu curso... é... eu peguei uma transição muito grande na FAFIDAM: muitos professores novos! E assim, sofri muito, né? por que os professores novos chegando com muito gás e os professores mais velhos saindo... mas, foi uma coisa que me enriqueceu muito! E uma das coisas que me ajudou muito na formação como professor, é que, como eu transferi de curso, eu fiz muitas cadeiras com o curso de Pedagogia! Eu tive um contato muito grande com o pessoal da Pedagogia, isso me ajudou muito, cara! A questão do manejo, do traquejo, da sala de aula. Mas, assim, aprender dar aula mesmo... é sala de aula, certo? Você tem que ter sensibilidade e perceber isso! (PS2).

Desde a experiência feito aluno na escola básica à de aluno universitário, antevemos nos professores que nos ensinam os protótipos de docentes que gostaríamos de ser ou de evitarmos ser. O depoimento do PS4 revela esse sentimento de quando da sua estada na Universidade:

Eu já vim do Ensino Médio com muitos questionamentos em relação ao ensino de História! Que era aquela História de datas, de eventos, de grandes heróis, e tal... e eu lembro que a gente questionava muito assim... ainda tinha aquela visão bem ingênua de dizer: pra que estudar o passado? Aquilo que já foi, né? Que diferença faz se a gente estudar o contexto atual? A gente não tinha noção de que essas coisas estão interligadas. E... e... na faculdade, como eu disse inicialmente, eu não percebia muita diferença em relação a isso! No entanto, ‘tava claro pra mim que eu seria... é... eu já entrei com essa clareza de que eu seria professor! E eu não seria aquele professor que... aqueles professores que eu tive, né? de certa forma, o professor, os

professores, eles são referências na formação da gente! Eles são referência ou no sentido de afirmar o que você quer ser ou de negar, né? Eu lembro, por exemplo, o próprio professor de Matemática que eu falei [seu professor no Ensino Médio] eu dizia... assim, eu tinha... eu gostava muito dele, a gente se dava muito bem e eu admirava muito o conhecimento que ele tinha da disciplina! Mas, eu dizia muito: eu quero ser professor pra eu ser exatamente diferente de você! Por que eu achava a forma como ele lidava com os alunos, assim, algo muito seco, muito... e... eu acreditava que aquilo não era modelo de professor. Por isso que digo: o professor é referência! Ou afirmando ou negando, né? (PS4)

Por serem agentes corresponsáveis pela formação dos bolsistas em ID e com origem nas críticas àquilo que identificaram como deficitário em suas formações iniciais no âmbito da FAFIDAM, mas também que avaliaram como pertinente nesse processo, foi solicitado aos PS que fizessem menção a quais conhecimentos profissionais eles julgavam imprescindíveis serem acessados por alunos que cursam uma graduação em licenciatura. As respostas oscilaram entre opções de uma gama muito vasta de habilidades elencadas pelos entrevistados que iam do “domínio de sala de aula” às questões de empatia nas relações interpessoais, de compreensão da subjetividade dos alunos e à tarefa de significação dos conteúdos da disciplina na linguagem dos jovens frequentadores do Ensino Médio. Um PS define que esses conhecimentos estavam relacionados a

[...] práxis, seria essa teoria que tá acontecendo com o PIBID. Oportunidade de você é... expor, praticar o que você discute e vê as limitações que você aprende aqui quando você encontra uma plateia que não sabe nem... então, essa prática, né? a prática do cotidiano da sala de aula, é o que falta! E o que falta também é os professores da graduação estimularem os alunos a serem professor do Ensino Médio! Existe muito pouco isso daí! Vamos logo pro mestrado, vamos logo num sei pra quê, vamos logo pra isso aqui e tal... eu percebo isso... mais na pesquisa... é... pode ser uma visão limitada também! (PS1).

Evocando o discurso de que os docentes devem estar habilitados a cumprir funções que ultrapassam a tarefa de trabalhar os conhecimentos específicos de sua disciplina com os alunos, outro entrevistado mensura os conhecimentos ou saber-fazer que a graduação deveria munir os estudantes da Licenciatura:

Domínio de sala, não sei se se ensina isso. Mas, é uma coisa que precisa ser debatida e discutida principalmente no século XXI, onde as famílias estão cada vez mais abrindo mão da questão da educação pessoal dos filhos, moral ou ética, seja lá como é que chama isso, e tá entregando tudo pra gente! Quer dizer, um professor hoje não chega só pra dar o conteúdo! Muitas vezes ele tem que ensinar higiene, tem que dominar uma sala muitas vezes problemática, é... ele tem que dar uma de psicólogo, tem que absorver outras funções que quando ele começou ele achou provavelmente que ia só dar aula! E aí a graduação tinha que se preocupar justamente com isso! Observar que um professor não é só conteudista! Ele é o cara que precisa dominar a sala, ter sensibilidade com os alunos, ele precisa ser duro com os alunos quando precisar ser, não pode ser ao mesmo tempo ditatorial e não pode ser... deixar tudo acontecer! Ele tem que encontrar um meio termo. Se isso ensina na faculdade ou não, eu não sei. Ou só com a experiência do passar dos anos! Mas, isso precisa, pelo menos, ser discutido na faculdade, por que os meninos estão cada vez mais

trabalhosos... por uma série de questões. Não é por questões só internas da casa, mas também a própria questão social também. Às vezes, uma escola pública vem de condições precárias! Então eles não veem futuro no ensino, eles acham que bom é arranjar emprego numa oficina, num caixa! E que aquilo ali é uma amolação por que tem que ganhar o Bolsa Escola, por que ele precisa ganhar aquele dinheirinho e tal. Então, e aí a nossa tarefa é justamente mostrar uma perspectiva aos meninos e se o professor não tiver essa perspectiva também? Como é que ele vai mostrar isso pro aluno? (PS3).

A compreensão das habilidades listadas acima como elementos fundamentais a serem assimilados na licenciatura denotam a introjeção do “discurso normativo do superprofessor”, conforme explicado por Formosinho e Machado (2009 p. 150-153), uma resposta da escola de massas à demanda pela complexidade da função docente. Valendo-se do enaltecimento de um professor, que passa a ser indiferenciado em seus muitos deveres, essa escola lhe imprime, pela vontade e espírito de missão, a tarefa de “desenvolver uma série cada vez mais alargada de trabalhos que extravasam a sala de aula” (2009, p. 150), meio encontrado por esta escola para não responder aos problemas sociais afetos à educação, desde uma perspectiva institucional, repassando, assim, a sua função de instituição à função agora tipificada como docente.

É nesse quadro educacional, inaugurado nos sistemas escolares para as massas no século XX e prevalecente até hoje, que se convencionou e se incorporou como discurso internalizado até pelos educadores de que são tarefas docentes, e não da escola como instituição, assumir inúmeras responsabilidades sociais que passaram a ser exigidas como atributos da pessoa do professor:

Quanto aos requisitos relativos à pessoa do professor prescreve-se: o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. [...] Os discursos normativos recordam: todo professor é, por natureza, um actor, um educador social e moral, um modelo; todo professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem. [...] Assim, estes discursos, quando confrontados com os problemas de delinquência juvenil, de violência marginal à escola, ou do consumo da droga, concluem: todo professor deve estar habilitado a ser um companheiro dos seus alunos, de modo a poder prevenir a delinquência e a toxicodpendência. (FORMOSINHO, 2009, p. 180-181)

Com origem na sua trajetória formativa, o PS3 assinala quais seriam os fundamentos indispensáveis aos licenciandos se apropriarem na graduação, pois, como ressalta, foi o acesso a tais conhecimentos que o nortearam ricamente em seus primeiros

contatos com a prática do ensino já como profissional da carreira, embora ainda não graduado:

Tem... ele tem... as cadeiras mais pedagógicas seriam mais importantes. Certo? É... eu não sei... houve uma febre na formação da FAFIDAM, e você sabe disso, você fui aluno de lá também, um incentivo muito grande pra carreira acadêmica e muito pouco pra sala de aula, pra docência em si. Mas, como eu disse a você, eu fiz muitas cadeiras no curso de Pedagogia e isso me ajudou muito. E um detalhe: um tava fazendo as cadeiras e tava em sala de aula já! Isso me ajudava muito por que eu já tava unindo a experiência com a teoria, né? Na minha área específica mesmo, os conhecimentos são os fundamentos, os conceitos, a noção de tempo e compreensão e leitura do mundo que eu tive a oportunidade com os professores novos que chegaram na época! (PS3).

Mais uma vez, surge a crítica à tendência de um grupo de docentes do curso de História endossar mais a prática da pesquisa historiográfica do que as componentes curriculares relativas às disciplinas profissionalizantes em docência; embora o mesmo entrevistado ressalte que a fundamentação em conteúdos específicos da disciplina tenha sido algo importante na sua formação de professor e que ele inclui como um dos componentes curriculares indispensáveis à formação universitária.

É sobre esse debate em torno de onde deve gravitar a formação do professor de História, se conflui para a pesquisa histórica ou para o aprendizado de seu ensino, que o PS4 faz suas ponderações acerca desse dilema da formação de professores no Curso de Licenciatura em História da FAFIDAM. Ao criticar a postura dos alunos que se ressentem da possível desvinculação teoria-prática que a densidade de uma formação em pesquisa provocaria, acarretando prejuízos na assimilação de habilidades em docência, inclusive os deixando despreparados para a lide no contexto escolar, o PS4 menciona quais seriam, na verdade, os elementos da profissionalidade a lhes faltar durante a formação universitária que receberam ou que se receberam não foram capazes de sintetizar ao longo da trajetória formativa no curso:

Hoje quando eu recebo alguns estagiários, aí eles dizem muito assim: ah por que a gente na faculdade só estuda teoria, né? E aqui a prática é totalmente diferente. Eu não consigo... assim... eu não vejo muito isso! Eu acho é que a gente não consegue na faculdade perceber essa relação entre teoria e prática. Então, a gente acha que aquele conteúdo ali só serve mesmo pra fazer as provas e tirar as notas e quando a gente chega na escola é outra coisa. Não! Não acho que é outra coisa! Eu acho que está relacionado. Então, assim, mas pra que essa relação aconteça, essa formação, que a gente adquire lá, tem que ter um caráter crítico! Inclusive, quando a gente começou a pensar o PIBID foi exatamente nessa perspectiva, assim, você tem que perceber as diversas dimensões do conhecimento, que não é aquilo que tá pronto, que tá dado, e tal, mas todas as informações, todos os conhecimentos que eu adquiri na faculdade, eles são e continuam sendo fundamental pra minha prática cotidiana. Mesmo que lá na sala de aula eu não discuta aquelas teorias da forma como elas foram colocadas, mas sem elas eu não conseguiria fazer determinadas discussões, provocações e reflexões que eu faço com os meus alunos do Ensino Médio. Eu diria

que toda a minha formação universitária foi importante, apesar das críticas que eu fiz inicialmente, mas elas serviram exatamente pra eu refletir que não era aquilo que eu queria ensinar, que não era aquele professor que eu queria ser! (PS4).

Como forma de afunilar a percepção sobre o entendimento que cada professor entrevistado tinha acerca de seu papel de corresponsável pela formação de novos professores com suporte no referencial profissional que cada um traz de suas experiências lhes foi perguntado como eles entendiam o que seria o PIBID e qual a sua finalidade.

Os quatro apresentaram as compreensões que mais se difundem acerca do Programa e que lhe dão uma identidade no imaginário local: aludiram tratar-se de iniciativa que pode envolver os graduandos desde o início do Curso de Licenciatura na realidade da escola; destacaram a parceria universidade-escola como uma oportunidade de trocas de experiências e inovações de métodos de ensino por parte de ambas as instituições; uma forma de evidenciar o elo entre teoria e prática, relação fundamental num curso de formação docente; e uma iniciativa que extrapola a realização dos estágios, complementando a formação universitária com os elementos extracurriculares advindos de suas práticas como professores da Educação Básica, as quais também passaram a ser alvo de reflexões capazes de levá-los novamente ao contato com os estudos acadêmicos e de uma maneira mais constante do que ao longo da carreira.

Dessas constatações feitas pelos docentes entrevistados, contudo, nos advêm alguns questionamentos, como, por exemplo, o problema da formação continuada a que esses professores estão inseridos ou a ausência dela, uma vez que todos eles alegaram não se ater mais às produções de conhecimento acadêmico no âmbito das disciplinas em que foram graduados. Em decorrência disso, também nos advêm outra indagação relativa à cooptação de professores da Educação Básica como corresponsáveis pela formação dos licenciandos bolsistas do PIBID: como este Programa consegue “filtrar” os elementos advindos das práticas dos professores no terreno da escola básica, de modo a fazer os bolsistas acessarem os saberes docentes e evitar a assimilação de práticas que os próprios PS admitem não serem exemplares a um professor em formação?

Com origem na caracterização dos docentes, suas trajetórias como pessoas e seus percursos de formação, que a concordar com Nóvoa (1992), constituem parte dos professores que eles são, é analisado adiante o modo como estes profissionais compreendem a experiência formativa do PIBID e se inserem na dinâmica da gestão curricular do processo de iniciação à docência de futuros professores, que desdobra se converter também num processo de auto-formação no ensino da disciplina que lecionam na Educação Básica.

6.2.1 As concepções de currículo e de ensino de história dos professores supervisores.

Para compreendermos a inserção dos professores no processo da gestão curricular, com foco no planejamento do ensino de História, tanto de suas aulas na Educação Básica, quanto de habilidades profissionais a serem aprendidos no âmbito do processo formativo do PIBID, foi muito importante, antes de tudo isso, perscrutar as concepções que cada PS tem do currículo, indagar a eles todos sobre seus respectivos posicionamentos perante as determinações que recaem à escola de Educação Básica por intermédio de orientações curriculares contidas em documentos como as DCNEM, os PCNEM e as matrizes de referência de avaliações externas de larga escala como o SPAECE, o ENEM. Estes últimos, inclusive, são tomados como base da mobilização de olhares inquisidores sobre os desempenhos dos trabalhos e métodos pedagógicos dos professores, supostamente expressos nos rendimentos que seus alunos denotam nesses exames oficiais ou em outros concursos, como os exames vestibulares.

Todas essas demandas que a sociedade e o Estado requerem aos professores da escola de Educação Básica e, por extensão, até mesmo às instituições formadoras desses professores, os desafiam a fazer escolhas quando do planejamento de suas aulas nas séries que compõem o Ensino Médio. Nesse tópico, são discutidos os posicionamentos dos PS acerca das determinantes oficiais que incidem sobre o currículo na Educação Básica por via de documentos estruturantes do currículo em âmbito nacional ou estadual.

A definição de currículo foi assim apresentada pelo PS1:

Currículo... eu considero currículo... eu já estudei currículo, mas não... currículo é o conjunto... né? é um conjunto de... de... atribuições... da escola, imposto pela sociedade para manter uma determinada realidade. Então, você tem que aprender tais coisas pra que essas coisas sejam mantidas na sociedade! Seja da História... então, você... esse currículo... é... o conjunto de... é uma... conhecimento de uma classe social que impõe a outra classe social assimilar! São umas áreas, né? Português, tem que aprender isso por que é a classe dominante que impõe! O currículo não sai de baixo! O currículo sai de cima! Então, eu vejo como esses elementos aí fundante do que vem a ser currículo. É um instrumento de dominação dentro da escola. Mas, também eu estou pensando pouco ainda. Eu não li muito, mas eu posso ainda formular mais noutro momento (PS1).

Chamou a atenção na definição dada por este PS ao que é currículo a aproximação de sua ideia ao conceito clássico das primeiras formulações sobre currículo, conforme vimos em Silva (1999) e Moreira (1999), ou seja, prevalece no seu entendimento a visão das teorias tradicionais de que o currículo tem como finalidade preparar os alunos que frequentam a escola em conhecimentos a serem instrumentalizados num futuro próximo para que se

prestem à lógica da demanda do mercado capitalista ou a reprodução da estratificação social como única possibilidade do que venha a emanar da elaboração curricular. Apesar da crítica, que denuncia um possível uso do currículo, o professor não expressou outras vertentes que podem partir do ato de pensar o currículo, a exemplo, as perspectivas pós-modernas que exigem dos construtores do currículo torná-lo mais um meio de promover a emancipação de determinados grupos sociais em opressão.

Ademais, sua fala também denotou aquilo que Macedo (2012, p. 29) constatou em seus estudos: embora, os educadores tenham como matéria-prima o currículo de suas próprias disciplinas, muitos não se acreditam capazes de falar sobre ele, uma vez que essa tarefa é típica de alguns especialistas, o que produz, conseqüentemente, a crença de que os educadores que assim pensam não sejam os agentes da gestão curricular que, ao fim de tudo, implementam na escola um currículo por ele construído, adaptado, ressignificado.

O PS2, em sua concepção de currículo, também denuncia a instrumentalização que o currículo traria ao ensino:

O currículo são aqueles conhecimentos necessários, básicos, que o aluno tem que... precisa obter pra ter o Ensino Médio, pra sair da escola, pra ter uma formação mínima pra poder justamente chegar no mundo. Chegar no mundo ou como cidadão ou como profissional ou como os dois, né? De preferência os dois. E aí, o currículo é muito mais do que só a pontuação de matérias, né? Ele são as vivências, são valores, são é... como é que eu posso dizer? São habilidades que ele vai ter que desenvolver, são competências que ele vai ter que desenvolver, por exemplo da História, da Matemática. Ele vai ter que desenvolver o mínimo dessas competências e habilidades pra poder chegar ao mercado de trabalho... detesto essa palavra! (PS2).

Mesmo assinalando que o mercado de trabalho seria um agente externo à escola a se tornar uma determinante do currículo, o professor compreende de certo modo que o currículo é a seleção de alguns conhecimentos, competências e habilidades que podem definir um determinado tipo de cidadão a ser formado pela escola.

O PS3, em sua explicitação do que seria o currículo, focou o seu fator de previsibilidade: “Mas, qual currículo? O da escola ou o da Universidade? Ahhh o currículo são, na minha concepção, o que deve ser trabalhado dentro da escola, dentro dos projetos, o que nós vamos fazer na escola! O currículo deve ser isso aí! Tá?” (PS3).

Por último, temos o conceito de currículo apresentado pelo PS4:

Eu sou muito ruim em elaborar conceitos, assim... Pra mim, o currículo... como eu disse, pra gente entrar nessa área do ensino, pedagógico, você precisa ter clareza de uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação e de escola! E aí, eu acho que o currículo é exatamente isso! Você vai... no currículo você vai tentar materializar, você vai assim, desenvolver temáticas, é... que vai exatamente explicitar, ajudar a construir, junto com os outros, a socializar com os outros essas

questões, que você acha que é fundamental! O currículo é todo aquele... o conjunto de conhecimento e de práticas... não é só conhecimento no sentido de conteúdos! É o conjunto de ações, juntando conhecimento e prática, que você vai desenvolver no cotidiano escolar que vai te levar àquilo que você tem como concepção de homem, de sociedade, de escola. Vai promover aquilo ali. Eu penso que o currículo é isso! (PS4).

Os quatro PS em suas explicitações para aquilo que compreendiam ser o currículo trazem em comum uma certa insegurança na emissão de seus conceitos, confirmando aquilo que Macedo (2012) constata sobre currículo: os agentes responsáveis pela implementação do currículo ao cabo de todo o processo, os docentes, não têm segurança de seus saberes acerca da concepção e das práticas curriculares, exatamente por julgarem que a operação desses elementos diz respeito ao trabalho de pesquisadores especializados, negando a si mesmos a *fala* acerca de suas práticas e noções no âmbito do currículo.

Após a explicitação do que cada PS compreendia ser o currículo, foi estabelecida uma discussão acerca do posicionamento que adotavam em face do ato de planejar as aulas das turmas de Ensino Médio em sua relação com o que definem documentos oficiais como as DCNEM, os PCNEM e as matrizes de referência de avaliações externas (ENEM e SPAECE). Os resultados dessa conversação revelaram o poder que os professores exercem no desenvolvimento dessa faceta da gestão curricular que é o planejamento de suas práticas pedagógicas para o ensino de História.

O que contam o PS4 e o PS2 sobre a influência acerca de uma relação de aproximação ou refração ao que determinam os documentos estruturantes do currículo denotam visões análogas, pois ambos referem ao trabalho de planejar suas aulas com uma certa autonomia em relação ao que preconizam as orientações diversas que incidem sobre o currículo. Com origem no que descreveu o PS4, pode-se perceber que o relacionamento entre o ato de planejar suas aulas e as incidências curriculares oficiais se reveste de um caráter

Muito conflituoso! Por que eu não sei se pelo modo como essas setas chegam pra gente! Chegam pra gente de uma forma muito mecânica, muito técnica, né? Essas inúmeras vertentes assim! E no primeiro momento eu fico meio atordoado, eu acho meio conflituoso. Mas, à medida que eu vou lendo, que eu vou conhecendo do meu jeito, eles acabam fazendo... parte natural do processo de elaboração da aula! Quando eu penso a aula eu não... ahhh isso aqui é igual aquele objetivo, aquela meta tal do ENEM, num sei o quê! Eu não tenho muita essa preocupação no momento de pensar a aula não! Eu até tenho essa preocupação no mometo em que eu penso a disciplina como um todo! No decorrer... né?... no início do ano eu penso: vou trabalhar essas turmas esse ano pensando essas questões! Eu vejo o que o ENEM tá propondo... o que o... Eu chamo isso de autonomia, mas não sei se é não! Eu também não gosto de ficar me prendendo a essas orientações, não! Eu sei que é um sistema... que deve seguir. Mas, muitas delas que eu discordo e não faço esforço pra tá inventando que tô fazendo, não! [...] A exemplo da Lei 10.639, que obriga ensino de História e Cultura da África, a lei foi lida uma vez na semana pedagógica da escola no início do ano. Agora todo mundo tem que incluir o ensino dessa disciplina

e tal e quando a gente foi fazer o programa foi tentando achar uma brecha. Mas, aquilo acaba não acontecendo. É só um programa que tá lá no papel. [...] Aqueles que se sensibilizaram com a ideia ou que já faziam isso acabaram se aperfeiçoando. Mas, de um modo geral essas coisas acontecem muito... muito personalizadas nas escolas, assim, no cotidiano cada um vai fazendo do seu jeito! (PS4)

Essa independência do planejamento de aulas em relação ao que preconizam os documentos elaborados no concerto nacional, no sentido de insuflar uma base comum ainda é mais agravada no parecer do PS2, pois ele traz a alegação de que em sua formação inicial essas temáticas não foram privilegiadas nos seus componentes curriculares:

Rapaz, pra ser sincero a minha relação com esses determinantes do currículo é quase zero! Por quê? Por que, assim, pelo menos quando eu fiz a faculdade, ninguém estudava sobre isso: diretrizes da Educação, LDB... ninguém estuda sobre isso! Quando eu vi as cadeiras de Pedagogia eram: os pensadores, não sei o quê? Pronto! Só isso! Nada de legislação, muito menos currículo! Acho que é uma falta grande de nós professores do Ensino Médio! Aliás, na educação como um todo, principalmente a pública! Muitas vezes nós trucidamos algumas coisas ou passamos por cima de coisas que nós sequer conhecemos! Então, de certa forma o PIBID foi interessante por que nós começamos a trabalhar isso aí: diretrizes, LDB... nós passamos a debater esses documentos! Aí depois de 20 anos de ensino eu comecei a conhecer isso aí! Achei interessante por que eu vi que algumas coisas não correspondiam à realidade! Não por que estivessem fora da realidade, mas por que a gente não faz! [...] Muitas vezes são coisas boas, interessantes e não fazemos por desconhecimento! Então, a gente dá aula como nosso professor da alfabetização: chega, dá o conteúdo, tenta dominar a sala e depois vai embora! [...] Devemos buscar conhecer, mesmo que seja pra criticar e descumprir! [...] O que me orienta é saber se aquilo é importante ou não pra vida do menino. O eu julgo, o que eu acho que é importante. Qual o link que eu posso fazer daquilo com a vivência dele ou com a experiência que ele tem ou possa vir a ter na vida? Por que, pode parecer utilitarista, mas, infelizmente, há um absurdo de conteúdo em todas as matérias, e ele vai usar muito pouco daquilo na vida real dele. Então, eu quero que ele aprenda na História, que ele entenda na História, que ele possa identificar a humanidade que existe nele dentro da humanidade da História e que ele possa usar de alguma forma aquilo como uma experiência, uma vivência pra ele! Que ele possa levar isso pra vida dele! (PS2)

Embora os entrevistados não tenham referenciado suas falas em partes ou conceitos contidos nos PCNEM ou nas DCNEM, podemos observar que alguns fatores dos seus discursos pedagógicos podem ser detectados nas falas dos PS, a exemplo das preocupações com a *contextualização* dos conteúdos, com a preparação para o exercício da *cidadania* e para o *mundo do trabalho* ou com a *formação integral* dos indivíduos.

Os demais PS se destacaram pelo fato de reunirem críticas à forma como a escola concebe o tipo de seres em que ela quer transformar seus alunos mediante o foco que dá à formação nela promovida:

Infelizmente, a gente trabalha pro ENEM. [...] Aí vem aquela velha discussão: a gente forma o cidadão ou o menino pro mercado de trabalho? Eu não consigo ver essa diferença! Eu não consigo dizer: ou eu trabalho pra isso ou trabalho praquilo!

[...] Quando eu planejo minha aula eu procuro, além da questão do conteudismo, da intelectualidade, eu tento contextualizar tudo o que eu estou discutindo na influência da construção dos valores e na percepção do hoje. A História me dá condições de eu fazer isso! Por que hoje nós somos assim? Por que hoje nós temos isso? Por que hoje a questão da discriminação racial? [...] Eu sempre quando planejo minhas aulas eu penso nisso e quando traço meus objetivos, também estão nos meus objetivos isso: fazer com eles entendam o contexto, ter essa capacidade de leitura do todo, do mundo onde a gente vive! (PS3)

O PS3 alude a um debate importante que não é um problema discutido isoladamente em sua escola, mas, antes, estabelecido mesmo entre pesquisadores do currículo, que se debruçam nessa aparente bifurcação quase impossível de contornar quando nos detemos em pensar as bases da formação ofertada numa escola da sociedade atual. É comum referir nesses debates que a “formação da cidadania é contraposta à formação para a economia, ligadas às necessidades do mercado capitalista em que vivemos. Hargreaves (2003) argumenta que esse paradoxo, em termos curriculares, em nada ajuda os jovens” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 54) e a postura do PS3 comunga dessa ideia. O discurso desse mesmo professor ainda vai de encontro a uma determinante das DCNEM, que é a contextualização dos conteúdos e a consideração aos saberes que cada aluno traz à escola advindos de suas experiências de vida em sociedade. Então, mesmo ao se queixar de que na sua escola as preocupações da coordenação pedagógica insistam em manter um foco no ENEM, isso não se faz de modo a desvirtuar alguns princípios dos discursos contidos nas diretrizes curriculares nacionais, embora o professor não se aperceba de que privilegia tais elementos.

Quanto à posição do PS1 perante às orientações ou normatizações curriculares em seu depoimento foi um tanto paradoxal: “eu me posiciono criticamente! Que tipo de aluno a gente quer formar? Eu sigo as orientações do que está... mas, eu me posiciono crítico!” (PS1). Embora o professor responda não concordar com as tentativas de direcionamentos ao currículo da Educação Básica, ele não conseguiu fundamentar a sua crítica e, ao contrário do que admitiu o PS2, ele não alegou desconhecimento que, porventura, tenha sobre o teor ou discursos pedagógicos mais gerais dos documentos aludidos.

Visando a melhor compreensão acerca deste fenômeno, no tópico a seguir abordaremos acerca dos relatos dos professores supervisores como agentes da gestão curricular da iniciação à docência no âmbito da disciplina História no Ensino Médio.

6.2.2 O professor supervisor como agente da gestão curricular da iniciação à docência na disciplina de história no ensino médio.

Em suas atribuições de professor supervisor da iniciação a profissão de novos professores de História, os docentes da Educação Básica são compreendidos no PIBID como o elo entre os elementos teóricos trabalhados na universidade e a experiência profissional já consolidada no trabalho, reconhecida nesse processo como componente importante no conjunto dos saberes de que os graduandos devem se apropriar, criticar e inovar desde o contato, observação e interação com o contexto escolar.

Assim, foi interessante avançar na tarefa de perscrutar os professores supervisores entrevistados, visando a compreender como eles concebem o lugar que ocupam na gestão curricular da formação em que eles são também fazedores, juntamente com o professor coordenador de área da Universidade; as contribuições que eles reconhecem ser capazes de injetar ao ato de planejar essa formação; as atribuições que reconhecem como sendo o que sabem a respeito do que é demandado pelo próprio PIBID, e, por fim, os reflexos dessas atividades no seu modo de administrar o currículo da disciplina História no Ensino Médio, especificamente focando a atividade de planejamento, faceta da gestão curricular aqui investigada.

Diferentemente da pergunta acerca das concepções que os PS tinham para currículo, a tarefa de indagá-los sobre o que eles entendiam ser a gestão curricular consistiu numa abordagem que inseriu tema nas conversas quase que tangencialmente. Embora o conceito da gestão curricular tenha sido mencionado nos momentos das entrevistas, sabemos que ele denota uma terminologia bem específica e instrumentalizada no âmbito da pesquisa sobre currículo pelos investigadores nela interessados. Tal menção, entretanto, foi efetuada com suporte numa explanação indireta que consistia em indagar os PS acerca do que eles reconheciam como atividade de suas alçadas na qualidade de mentores e executores finais do currículo disciplinar específico que elaboraram junto aos alunos. O objetivo dessa indução no momento da entrevista foi fazê-los se afirmarem ou negarem-se como imbuídos dos papéis de agentes da gestão curricular, conforme definição de Roldão (2007) explorada ao longo deste relatório de pesquisa.

Após o cuidado específico com esse momento das entrevistas era solicitado que eles expusessem como compreendiam suas atribuições no PIBID e em que consistiam, afinal, as suas participações na gestão curricular do processo de iniciação à docência em História no âmbito desse Programa, bem como tal processo coincidia e era absorvido ou refratado no trabalho de planejamento de suas aulas de História na Educação Básica.

Talvez pelo próprio conceito de currículo que explicitou antes, o PS1 não conseguiu verticalizar sua compreensão sobre quais agentes, operações e instâncias incide a

gestão curricular: “essa gestão está em organizar e executar... planejar e executar determinadas tarefas do currículo. Planejar, executar e depois avaliar esse currículo... seria a gestão do currículo: planeja, executa e avalia determinados conteúdos previsto dentro do plano da disciplina”; embora a noção que expôs acerca do que seria, ao seu ver, o processo da gestão curricular comporte os elementos desta que permitiram avançar na busca por compreender como este PS nela se inseria.

As prerrogativas de agente da gestão curricular na Educação Básica são descritas como um legado enfadonho por outro PS:

Na verdade, a gente acaba gerindo todo o currículo por que a gente constrói praticamente só! A gente não consulta as diretrizes, não consulta as normativas. Então, realmente, a gente gere o currículo no sentido... inclusive, eu entendo o seguinte: a gente constrói, aplica, depois destrói, desfaz e volta, né? Por que a gente faz o currículo só, praticamente! Então, realmente, a gente é um agente gestor do currículo. Não só gestor, mas muitas vezes criador do currículo. A gente tá criando o currículo, né? Mesmo quando vem um livro acabado, com aqueles tópicos, mas, o currículo não se resume só a isso! A verdade, é que muitos professores confundem currículo com matéria! Matéria a ser dada! Acha que aquilo é currículo. Mas, não é! Então, assim, a gente acaba sendo criador do currículo por que a gente tem que perceber no que aquilo é importante ou não. Pelo menos é o que eu encaro! A gente tem que estar sempre pensando o que é relevante ou não pro aluno! O que naquele momento eu vou trabalhar ou não. Se naquele momento eu vou falar com eles sobre ENEM... naquela aula, pronto: todo mundo rasga o livro que nós vamos falar sobre ENEM, que agora é importante falar sobre ENEM e sobre SISU ou então falar sobre o jogo do Ceará que aconteceu e aquela... ahhh... o pessoal brigando lá fora, o que eles acham sobre isso. Então, às vezes, a gente precisa fazer isso também! (PS2).

Mesmo assinalando não seguir as orientações normativas do currículo o professor em sua fala acima, exprime que se esforça por adaptar, significar, diagnosticar o que é importante para a vida do aluno dentre tantos conteúdos disponíveis na sua área, o que nos remete ao discurso da *contextualização* e *flexibilização* do currículo das DCNEM. Ademais, outro elemento que chama a nossa atenção na sua fala é o acesso de autonomia na tarefa de pensar o currículo a ser trabalhado com os alunos: “a gente constrói, aplica, depois destrói, desfaz e volta, né? Por que a gente faz o currículo só, praticamente!”. Não aparecem, em momento algum, alusões ao projeto de escola, à visão institucional do sistema de Educação a que ele pertence, enfim, ao trabalho coletivo do corpo docente que ele compõe, o que permite constatar uma espécie de isolamento desse professor perante esta tarefa da gestão curricular, mas, por inferência, podemos dizer até de outras ações que exigiriam uma abordagem que revitalizasse a dimensão coletiva do trabalho docente.

Numa perspectiva, oposta a esta, o relato de outro entrevistado remonta à necessidade de uma dimensão coletiva da tarefa da gestão curricular:

Gestar esse currículo! Eu acho que a gestão... que eu entendo, né? A gestão desse currículo deveria ser coletiva, feita em rodas de discussões, nos planejamentos pedagógicos da escola. Tá? Pra poder gerar, no sentido de fazer o currículo, funcionar, é isso? É você ter conhecimento do currículo, saber que aquele currículo não é algo estático, que ele é flexível e que você não tá doutrinado a seguir piamente aquele currículo, certo? É você saber que pode fazer, que pode ir além daquele currículo! Não precisa estar alí naquele currículo. Ele é um norte em que eu vou... agora tem a questão legal, tem a questão de a gente ser preso às empresas... tem essa questão aí também! Agora a gente não pode ser pragmático, engessado! Você como professor... você faz a diferença! A gente teve professores e sabemos quais fizeram a diferença em nossas vidas! (PS3).

Por último, o PS4 expõe precisamente as dimensões que compõem a gestão curricular. Nas suas palavras, “É o modo como gere o currículo, o que você trabalha no cotidiano da escola. Como você pensa, como você põe em prática, como você avalia. Acho que tudo isso faz parte dessa gestão curricular”; e excluindo a noção de mera previsibilidade acrescentou: “Não é só pensar o que vai fazer, mas, como vai fazer e avaliar o que foi feito e refazer. Tudo isso faz parte de como você gere, de como você administra”. (PS4).

Nesta perspectiva, incitamos os docentes a falarem da forma como atuam no planejamento do processo de iniciação a docência no PIBID. Os PS assinalaram ora tarefas gerais executadas pelos ID que não necessariamente lhes requeriam a proposição de algo de seu cotidiano de trabalho, ora ações mais precisas inerentes ao papel de professores da Educação Básica como se designa no Programa que as cumpram: a de profissionais experientes que têm saberes a serem socializados, aprendidos pelos ID. Identificamos uma variação bastante significativa do engajamento do PS para esse fim, ao ponto de ouvirmos: “primeiro, a gente... a gente... seleciona, no caso, vê que livro está usando... quais são os livros, as disciplinas, depois, por exemplo, fizeram um trabalho com fanzine, depois fizeram uma oficina de fanzine com o intuito de trabalhar os conteúdos. Isso seria um exemplo”. (PS1).

Da não satisfação com esse relato foi pedido ao professor que especificasse quais ações eram planejadas e defendidas por ele com embasamento em suas experiências de professor de História e, dada a sua visão acerca das metodologias de maior ou menor eficácia, se ele costumava propor ao grupo do PIBID/História quando da elaboração dos planos de trabalhos. O professor, ao responder ao questionamento lançado, utilizou-se do discurso da autonomia e descreveu sua preferência de interação quando da orientação e inserção dos bolsistas I.D: “Eu gosto muito da questão da autonomia! Não vou impor e não vou também dizer que só aquilo não vai dar certo... vamos tentar!” (PS1). Ao passo que, das interações com o PCA, ele declarou: “Eu funciono muito mais como suporte do que de um modelo, um padrão! Muito mais um apoio... de um tira-dúvidas. Não de direcionar, nem botar

dificuldades, falar negativamente da profissão, pelo contrário falo muito positivo... é isso... um mediador” (PS1). A autonomia ou flexibilidade também é o fundamento das proposições de outro PS nas ações do PIBID: “Esse planejamento é feito discursivamente, coletivamente no grupo e os pontos vão sendo amarrados. Não eu impondo, né? Nada! E sempre discutindo com eles e amarrando aquilo que se acha mais viável. Não fugindo do currículo que é o objetivo final a atender, né?” (PS3).

Num ângulo mais antagônico ao da autonomia que se deveria dar ao processo de iniciação dos bolsistas em ID defendida pelo PS1, se posicionou o PS4, o qual explicitou, inclusive, a necessidade da desconstrução de alguns discursos sobre a escola e acerca dos professores da Educação Básica que os PCA e os ID mantinham, a princípio, como elemento constitutivo das relações escola-universidade no âmbito da parceria estabelecida para a formação em docência no campo prático do contexto escolar. Sobre esse impasse inicial o PS4 observou:

Quando eu li o subprojeto eu achei que estava meio desvinculado do projeto geral [Projeto Institucional da UECE], o PCA disse que só percebeu isso depois! Inclusive a fundamentação teórica, essas coisas assim... achei meio estranho! Ah, mas foi aprovado! rrsrrs, foi aprovado, ótimo! Assim, achei, inclusive muito interessante, como eu disse, essa questão da formação do pensamento crítico! Por que, ao meu ver, essa ideia é muito mais do que simplesmente você trabalhar na perspectiva marxista! Eu acho que essa questão do pensamento crítico vai além disso! Essa capacidade que todo ser humano, eu acho, e professor, especialmente, precisa adquirir de pensar criticamente, de enxergar as coisas nas suas diversas formas, de saber fazer relações, de saber relacionar teoria à prática, de fazer os links, essas coisas assim. Acho que tudo isso compõe o pensamento crítico, é reflexivo, eu diria até assim! [...] Mesmo tendo esse propósito, eu percebia muito nos estudantes da universidade, que foram pra escola, que assim... a compreensão que eles tinham é que eles iam fazer a escola e os alunos, os meus alunos, no caso, né? a pensarem... ensinar, ajudar a escola e os meninos a pensarem criticamente! Então, assim, eles tinham essa formação e iam levar pra escola, aquela velha visão que a gente tem, né? E assim, aí foi um desafio: a gente ir desconstruindo isso, assim... certo? Tanto por que é... inclusive, eu disse ao PCA quando foi apresentar a proposta a gente também, de certa forma, sentiu assim! Né? É como se o ensino da escola fosse muito tradicional, muito positivista, linear e num sei o quê e o pensamento crítico vai fazer com que a escola se modifique. Então, tinha muito essa coisa no início. Depois, aí... no processo eu tive muito trabalho e o PCA também de estar o tempo todo situando os meninos, de fazer eles perceberem que esse processo de formação é coletivo! Não é que o PCA, ou que eles ou que eu [PS] tínhamos o pensamento crítico e íamos levar... [intervenção do entrevistador: iluminar os alunos do Ensino Médio?] é! Né? Aí foi difícil, mas a gente tentando trabalhar essa perspectiva. Então, a formação era nessa perspectiva. (PS4)

Mediante a exposição do entendimento que tinha o PS4 acerca da coletividade das atribuições no processo da gestão curricular da formação no PIBID/História, lhe foi indagado sobre a maneira pela qual essa perspectiva se materializava nas ações desenvolvidas no contexto da escola e sobre a atuação nos planejamentos levados a cabo pelos entes do

programa: PCA, PS e bolsistas ID, mas focando a participação e contribuições dos PS nesse processo. Acerca disso o PS4 expressou:

Tinha umas ações que já é parte do projeto institucional mesmo, que é... teve todas as ações: os meninos irem pra escola, observar das mais diferentes formas, fazer um diagnóstico da escola, tanto do ponto de vista da estrutura, quanto do funcionamento dela. Teve todo um período de reconhecimento, inclusive nós levamos mais tempo do que outros PIBID que a gente conhece pra fazer isso! Por que a gente tinha a preocupação de simplesmente não já botar os meninos pra ficar assistindo as aulas... de ter um processo de estudo e de conhecimento da escola! A gente foi fazendo isso ao mesmo tempo! Mesmo tempo em que eles estavam tentando fazer um diagnóstico da escola, a gente tava estudando a partir daquilo que eles já iam coletando. Acho que foi um período de seis meses fazendo isso. Depois disso é que eles passam a ir pra escola constantemente, observar as aulas, participar, inclusive, de algumas delas, e a partir dessa observação e dessa participação, a gente trazia questões para o grupo de estudo. A gente se reunia semanalmente na universidade pra estudar. E esse estudo nunca era um texto qualquer! Era algo que norteasse a discussão daquelas questões que eles estavam trazendo da escola. Nesse aspecto aí, eu acho que a gente fez bem! (PS4)

O PS4 ainda externou claramente seu juízo acerca da disponibilidade que tinham semanalmente os ID para observar e exercitar atividades planejadas no campo prático do trabalho, pois constatou que alguns licenciandos não se sentiam confortáveis em executar seus estudos como bolsistas em paralelo com as atividades das disciplinas do semestre em curso na licenciatura. Ao tecer a crítica sobre essas dificuldades ou indisposição dos bolsistas em ID, o PS4 identifica quais elementos de sua profissionalidade de professor experiente deveriam constar na formação universitária complementada pelo PIBID e até que ponto insistia na tentativa de insuflar esses elementos no planejamento das ações do programa e também quais os seus limites na qualidade de professor supervisor:

Aí vem aquela coisa bem técnica: eles não têm a compreensão de que quando eles entram no PIBID eles dizem que têm 20h dedicadas a essa atividade. Então, eles estão sempre dizem que não têm tempo, que tem um trabalho do professor tal pra fazer, que num sei o quê! Eles têm muita dificuldade de planejar o tempo deles de forma a conciliar a atividade acadêmica com o trabalho do PIBID. Eu não sei nas turmas atuais, mas no grupo que eu participei havia essa dificuldade! E acho que isso tem a ver com o nível de formação: muitos deles não viam sentido de ir pra escola! Ah, só observar? Eu já observei um dia! Assim, não tinha iniciativa de observar outras coisas, outros espaços que não o da sala de aula! Por exemplo, eles nunca foram prum planejamento de área! [na rede estadual há semanalmente planejamentos das coordenações de área de conhecimento: “Ciências Humanas”, “Linguagens e Código” e “Ciências da Natureza e Matemática”, as quais constam carga horária do professor] E eu sempre... olha, toda semana tem o planejamento coletivo das áreas e eu dizia vocês têm que ir por que o planejamento faz parte do cotidiano da escola, né? Eles nunca planejaram uma aula comigo, né? Quando tinha uma aula que eles iam fazer alguma participação, aí eles queriam só... Diga aí o que é a nossa parte! Entendeu? Tem muito esse comodismo. Tinha pouca iniciativa de uma grande parte! Tem um ou dois que eram mais dispostos. Eram sete! [...] A gente que é o professor supervisor na escola, a gente fica meio cheio de dedos, assim... com medo de interferir... assim, de insistir... num sei o quê! Eu, às vezes, me sentia

meio insistindo demais ou questionando demais e com medo que eles reagissem por que, na verdade, **eu era só a professora da escola**, né? Tinha essas coisas assim, tá? rrsrrsrs **É uma relação meio complicada**. (PS4) (grifamos)

Se no início da execução da proposta de trabalho do subprojeto de História o planejamento no que concerne às contribuições do PS como elementos curriculares da formação docente foi marcado por uma certa divergência inicial entres essas contribuições e as expectativas dos bolsistas em ID e com a visão teórica da coordenação de área na Universidade, atualmente, os PS elogiam essa interação. Assim, a define o PS2 e o PS3:

Eu acho que é um planejamento muito bem amarrado! O subprojeto de História hoje tem três coordenadores! Eu percebo que eles estão permanentemente conversando e planejamento atividades juntamente com, digamos assim, a central de Fortaleza [Projeto Institucional da UECE] e isso tudo sempre é muito conversado conosco, ou seja, com supervisores e com alunos. Eu acho o planejamento, pelo menos da nossa área, muito afinado! Os alunos têm muita clareza do que os professores querem deles! Os supervisores têm uma certa clareza do que o projeto precisa! [...] Não só ações do cotidiano da escola, mas, inclusive ações maiores! (PS2)

São as ações que a gente pode desenvolver dentro da escola. Que vai desde seminário, produção de uma cartilha, que vai numa regência de uma aula. Que vai numa observação, que vai numa intervenção. [...] As minhas atribuições com os ID é mais trabalhar a escola! O cotidiano da escola, o traquejo da escola, a sala de aula, a relação com o aluno, a relação com a escola! [...] Eu faço as discussões pedagógicas das ações partindo da prática do cotidiano. Já essas discussões pedagógicas de ações com a coordenação, elas são feitas fundamentadas teoricamente. São feitas leituras, vídeos, são estudos e discussões em cima dos estudos. Que aí existe essa diferença: aqui é mais a prática, o cotidiano, o dia a dia da escola, a ação mesmo. Já lá na coordenação são as discussões mais profundas, teóricas, fundamentadas cientificamente, essas discussões são feitas lá (PS3).

Por último, foi explorado nas conversas com os PS o mote acerca das influências múltiplas da relação entre a experiência na gestão curricular no âmbito do PIBID e as formas pelas quais ela reverbera na gestão curricular que promovem na Educação Básica, focando sempre o planejamento das aulas daquela disciplina no Ensino Médio.

Surgiram algumas dificuldades quando da abordagem desse mote nas entrevistas, pois explicitar as repercussões ou eventuais contribuições do PIBID que conduziram os PS à promoção de mudanças em suas formas de planejamento no ensino de História exigia que estes professores identificassem o que dessa prática era indução do Programa e o que já era uma prática rotineira na escola. Tais dificuldades os fizeram empreender algum esforço, uns mais, outros menos, no sentido de “visualizar” e narrar o que não permanecia mais igual em suas ações como gestores do currículo desde a admissão ao PIBID, sobretudo porque, unanimemente, os PS não optaram pela resposta de identificar no programa uma nulidade de influência e transformações em suas práticas curriculares na Educação Básica.

Assim sendo, todos eles expressaram, como melhor puderam, em que consistiram as transformações de seus modos de planejar o ensino de História. O PS2 e o PS4 deram enfoque às questões que extrapolaram a abordagem dos conteúdos, partindo para o redimensionamento até de suas posturas em sala de aula, por exemplo, planejando aulas que envolvessem uma turma integralmente e não excluíssem alunos “desinteressados”; ou mesmo o próprio significado e valor do ato de planejar aulas em si, negligenciado com o passar do tempo e em virtude da incorporação do discurso da previsibilidade das sequências temáticas de conteúdos conhecidos de há muitos anos de repetição. Nas palavras dos professores:

Eu acho que tem duas formas de responder a isso e que se complementam. A primeira, assim, eu planejo da mesma forma, mas não planejo do mesmo jeito! Se é que eu consigo me fazer compreender! Por que eu não planejo do mesmo jeito? Por que o PIBID me fez voltar, não que eu tivesse perdido isso totalmente, mas, eu acredito que pra muitos professores, fez voltar a estudar determinadas questões, a debater determinados temas. E são temas mesmo que sejam sobre a profissão de professor, sobre a formação, mas em algum momento isso... eu vou carregar isso pra sala de aula também! Por que, afinal, eu sou um profissional em formação! O professor é um eterno formando, né? Ele não tá acabado e pronto. Então, isso contribuiu pra eu voltar a estudar determinadas questões, repensar determinadas atitudes. Então, assim, por que eu quero que eles virem professores melhores do que eu sou hoje! [...] E esse cuidado não é maquiagem, mas é ter o cuidado de mostrar pra eles que é possível ser um profissional melhor do que o que eles costumam ver, do que o que eles costumaram ter. Então, é mais ou menos nesse sentido: meu planejamento mudou nesse aspecto. Eu planejo do mesmo jeito, com o mesmo livro e tal, mas, sempre tendo o cuidado de ser o exemplo pra eles! (PS2).

O PIBID me deu uma contribuição enorme! Tanto na minha formação pessoal, quanto na formação profissional. E na minha prática especialmente. Então, tem muitas práticas, muitas ações que tinham virado rotina e que tinham perdido o significado exatamente por ser apenas uma repetição, né? De ações, elas voltaram a ser pensadas, a serem reinventadas, para que... por conta dessa preocupação que eu tinha que os meninos não aprendessem coisas que não deveriam... que eu achava que não era pra ser aprendido. Em termos práticos, por exemplo, nos últimos tempos eu andava tão cansada e tão acomodada da rotina da sala de aula, que eu já tava me acostumando com a ideia de dar aula pra cinco pessoas, mesmo que na sala tivesse quarenta, né? Então, assim, tá lá um no celular e outro conversando e tal e eu tinha cinco ou seis aqui perto de mim e eu dava minha aula! E um dos alunos disse assim, inclusive admirando, né? Um dos alunos da universidade disse assim: "Professor, eu acho incrível! Como é que você consegue ficar dando aula só... dando aula com aqueles meninos tudo conversando? E você consegue ficar dando aula pra aqueles cinco meninos?" Então, disse isso até num tom de elogio! Mas, isso caiu assim pra mim como... eu ... esses meninos já perceberam isso! Eles não podem aprender... assim, isso não é uma estratégia docente. É por que já tava, né? Já não aguentava mais e cansei e pronto! Tava fazendo isso assim! E aí, pronto! Isso me fez pensar assim: não, agora eu tenho que rever essa prática, né? Isso significou pensar a aula de outra forma, reorganizar a sala, pensar uma outra atividade, que há tempo eu não fazia por que dava trabalho e tal, tá entendendo? Esse é um dos exemplos! (PS4)

Estes dois PS, em linhas gerais, enfocaram a necessidade de mudança da posição, da significação do ato de planejar e da reflexão sobre a própria função docente, seja perante os alunos da Educação Básica, seja diante dos bolsistas iniciantes em ID que agora os tomavam

como modelos de professores que poderiam influenciar suas atitudes no exercício futuro da docência aprendida no PIBID.

Os dois outros PS entrevistados atribuíram outros sentidos para a influência aos seus atos de planejar advinda da participação no PIBID, especificamente da reciprocidade entre o que eles elegiam como cerne do planejamento da formação dos bolsistas ID e o que dessa atividade no programa coincidia com suas práticas de planejamento na escola de Ensino Médio. Os exemplos que estes professores indicaram estão atrelados às questões específicas de estratégias para a abordagem de determinados conteúdos no ensino de História que passaram a ser criadas ou renovadas no trabalho do PIBID:

Ele deu mais mobilidade à minha ação na prática. Teve mais sugestões... eu era antes um professor tradicional e... na maioria... é fácil ser tradicional e positivista... do que ser historianovista ou marxista. Trouxe essa possibilidade de trabalhar mais elementos, mais modelos. Então, antes só via isso. Agora, minha visão está mais ampla por que os meninos... professor, e se a gente fizesse desse jeito? E como a grande parte dos professores: olha, eu só quero saber de dar minha aula e pronto! A gente, de repente, não pensa: olha isso vai ser bom pros alunos pensarem isso. Os alunos da graduação sugerem novas metodologias e isso é muito bom, tira a gente da zona de conforto. Que é bom, né? (PS1)

Devido a carga de trabalho muito grande, que a gente tem como professor... é... o uso do seminário, que é uma coisa muito boa na História, você tá e tem aquele currículo, você fica um pouco amarrado, você traça seu planejamento semestral, então eu tenho que fazer isso, isso e isso por que, se não, eu não cumpro o programa. E quando eu tenho os ID comigo, eles me ajudam muito nessas questões, certo? E eu acho que, assim... é trazer novas metodologias. Por que é mais fácil pra mim, pela carga de trabalho que eu tenho, eu chegar lá e expor a aula e fazer discussões ali sem seminários... seminário dá mais trabalho! Por que o seminário envolve muito tempo e não tenho tanto tempo! A gente trabalha: os meninos do PIBID trabalham o seminário e aí a gente tenta envolver os alunos nas discussões! Aí já é o inverso: eu fico fazendo as intervenções quando necessário, tá entendendo? (PS3)

Observa-se que, mesmo estes dois PS enfocando o acesso às novas metodologias de ensino trazidas como propostas pensadas nos planejamentos coletivos do PIBID, o primeiro denota uma dificuldade maior ainda, que era a de identificar até mesmo qual paradigma norteava sua concepção de História, talvez pelo fato de este mesmo professor, conforme seu relato acerca da formação universitária que recebeu, não se afinar com o estudo das disciplinas específicas da História, antes baseando sua formação profissional no que conseguiu haurir das disciplinas afins como Sociologia e Antropologia. Seu ingresso ao PIBID possibilitou suprir uma provável lacuna em algo basilar na formação do professor de História: compreender e distinguir os paradigmas da História e como eles repercutem na abordagem dos conteúdos ensinados nessa disciplina.

O outro PS apresentou a resolução trazida pelo PIBID a um problema de natureza diferente do último professor: a massificação de suas atividades docentes, desempenhadas em tantas turmas e em cumprimento de uma carga horária por ele descrita como bastante vultosa, que, juntando todos esses percalços do cotidiano do professor a adoção de métodos diferenciados e com rendimentos comprovadamente melhores ficava impossibilitada. A exemplo, o próprio seminário de estudos, agora adotado pelo professor com o apoio dos bolsistas em ID que secundam na preparação e execução de uma aula assim formatada.

Os elementos inventariados aportam constatações e questionamentos diversos em torno da problemática investigada neste estudo. É possível dizer, inicialmente, que os dados e análises desvelaram que a dinâmica de execução do PIBID, da elaboração dos projetos institucionais e dos subprojetos das disciplinas à execução das atividades de iniciação à docência nas escolas, pode se revestir de um significado bastante particularizado, uma vez que lhe é atribuído por parte de cada agente nele envolvido. Em decorrência, o PIBID se mostra como um Programa cujo sentido é afetado por uma polissemia, pois sua identidade é correlata à cosmovisão de cada agente que o desenvolve, agente este circunscrito numa trajetória própria de desenvolvimento pessoal e profissional que abarca desde sua subjetividade até os saberes constituídos ao longo de seu percurso de elaboração individual e coletiva.

As propostas constantes do Subprojeto de História da UECE/FAFIDAM, ao indicarem que o professor supervisor do PIBID venha a redimensionar o currículo da disciplina História, sugerindo um trabalho docente na escola de Ensino Médio voltado para o desenvolvimento do “pensamento crítico”, conforme indicava a sua primeira proposta, e para uma articulação de metodologias e práticas de ensino que contribuam com a “formação da consciência histórica”, consoante ao que diz a sua segunda proposta, acabam por angariar desse professor as ações que implicam a formação de docentes de História, formação esta que representa uma complementação extracurricular no Curso de Licenciatura.

Ao formatar assim uma proposta de iniciação ao ofício, que terá como agente corresponsável um professor da Educação Básica e como formandos alunos de licenciatura que terão sua aproximação ao universo escolar intensificada, transpondo os estágios supervisionados, as concepções constantes nesse subprojeto também implicam duplo redimensionamento de formações: a dos futuros professores, por meio da tarefa de “conhecer, pensar e renovar a prática docente” numa imersão ao contexto escolar em paralelo à formação universitária; e a dos professores supervisores, que, ao oferecerem experiências profissionais como contexto de socialização docente, são reaproximados de estudos teóricos e

experimentações didático-pedagógicas que se constituem num profícuo espaço de desenvolvimento profissional.

A emergência de políticas como o PIBID é importante sob a perspectiva de retomar inovações estruturantes do currículo, a exemplo da proposta de *interdisciplinaridade* e *contextualização* dos conhecimentos, fazendo com que elas sejam não simplesmente ansiadas ou adotadas apenas no âmbito discursivo, mas que se convertam em mecanismos do processo de ensino e de aprendizagem a se efetivar na prática cotidiana das escolas públicas.

A análise dos documentos estudados aponta que é delegada ao professor supervisor do PIBID a tarefa de efetivar um currículo que responda às demandas normativas atuais para o ensino de História ao assumir-se como seu gestor no Ensino Médio, ao tempo em que, também, é considerado corresponsável pela iniciação ao mister de novos professores de História, tarefa esta que, no plano da orientação documental, é pensada de modo a superar o paradigma da *racionalidade técnica* em favor de uma *epistemologia da prática*. Ao avançarmos, porém, da etapa da análise documental, pudemos perceber algumas nuances entre o que era proposto e a visão que os sujeitos externaram nas entrevistas acerca de como se efetivavam as ações da gestão curricular tanto na iniciação à docência quanto no ensino de História na escola de Educação Básica.

Essas particularidades, de modo algum, se afiguraram como surpresas, pois, como salientam Mendes et al (2011, p. 32), na pesquisa documental, não é possível compreender uma realidade em sua concretização imediata, mas sim indiretamente, captando os indícios de suas ações, mas não a efetivação dessas ações em si. Como forma de melhor apreender a realidade da gestão curricular no processo formativo aqui investigado por via do relato de seus agentes, foram realizadas as entrevistas que incidiram sobre a gestão curricular do planejamento do ensino de História no contexto da escola.

Sobre o modo de planejarem o ensino de História, os PS indicaram adotar atitude bastante autônoma, ante, até mesmo, as orientações oficiais das esferas dos governos. Segundo vimos nas falas transcritas no capítulo anterior, estes professores, ao se compreenderem como os únicos, ou últimos, fazedores do currículo materializado na escola, o formulam com base numa habilidade que declararam ter: o discernimento daquilo que é importante para a vida do seu aluno.

Do recorte temático, às estratégias de ensino a aplicarem nas turmas em que lecionam, às formas de avaliação que empreendem aos conhecimentos trabalhados com seus alunos, inclusive criticando as avaliações externas em favor de outros olhares avaliativos, denotam que esses professores nem sempre estão dispostos a cooperar com proposições

governamentais, a permitir a introjeção, em suas concepções de docência, dos discursos pedagógicos que estas encerram. Uns, até mesmo por desinteresse ou indiferença ao conteúdo desses documentos, outros por acreditarem que nem sempre é possível transportar as propostas de atuação que neles constam ao contexto escolar em que trabalham.

Esse traço da realidade do trabalho docente no cotidiano escolar, descrito pelos próprios professores, pode ser compreendido pela abordagem de House (1988), quando, ao utilizar a perspectiva política na investigação às inovações educacionais, nos lembra de que qualquer inovação que intenciona a melhora da dinâmica de atuação dos sujeitos envolvidos, direcionada ao cenário escolar, não pode deixar de considerar os interesses competitivos entre os grupos que o compõem, a questão da legitimidade do sistema de autoridade e a adesão dos sujeitos a que as propostas de mudança se direcionam.

O PIBID se constituiu, sim, para os PS, num fator de mudança nas suas formas de conduzir o planejamento do ensino de História, mas a qualidade dessas mudanças é difícil de ser percebida ou descrita pelos próprios professores: “eu planejo da mesma forma, mas não do mesmo jeito”, disse o PS2, ao falar de como seu ingresso no PIBID redimensionou suas estratégias de gestão curricular. Um elemento dessa mudança comum aos PS, no entanto, foi a preocupação que o fato de ocupar essa função no PIBID lhes adveio: todos eles externaram que passaram a combater certos vícios a que a rotina da escola os havia legado, porque tais práticas não deveriam ser assimiladas pelos bolsistas em ID que os observavam.

É esta a razão por que todos eles deixam de conduzir suas aulas guiados exclusivamente pelo livro didático, adotando estratégias de ensino que, quando sozinhos, julgavam impossível, abrangendo desde a realização de seminário, fanzine ou até mesmo a produção de jornal escolar, até estratégias mais básicas, retomadas pela preocupação de conceber uma aula que atingisse a todo o público de uma mesma turma e não apenas os alunos “destaques”. A preocupação com a atitude profissional, como elemento de influência na aprendizagem da docência pelos futuros professores, ficou marcada em declarações como “quero que eles sejam profissionais melhores do que eu sou” (PS2); “sou professor por que eu gosto. Me formei em História por que não outra matéria melhor de ensinar. [...] e estar na escola como esses meninos estão é bom pra que já saibam se gostam da profissão ou não” (PS3); “como você consegue dar aula só pra 4 ou 5 aluno? Um ID me perguntou. Aquilo me abalou muito e me fez rever o planejamento de estratégias de aula que incluíssem toda a turma”. (PS4).

Quanto à relação entre saberes teóricos e saberes práticos, e como eles são acionados pela gestão curricular no processo formativo do PIBID, sobretudo no que se refere

à superação da *racionalidade técnica*, no plano discursivo, não foi possível detectar outra orientação. Foi o que denotou a fala de um dos PCA:

Assim, a gente escuta muito... a primeira coisa é que a gente confia muito na experiência que eles têm, certo? Assim, essa experiência da prática docente a gente sempre leva muito em conta! Por que a gente sempre está consultando os professores! Aí, quando a gente pensa uma ação, a gente conversa com eles: como ela poderá se efetivar? Quais problemas poderemos encontrar por aqui? Então, todas as ações são pensadas com o aval e com a participação dos professores supervisores. E na escola eles têm, digamos, uma intervenção diferenciada! Por que, assim, eles estão pensando muito mais atividades formativas, atividades que melhoram o processo de ensino-aprendizagem, assim como eles intervêm. (PCA1)

Embora este professor universitário tenha externado seu pensamento acerca de toda a relevância da participação dos PS e dos saberes profissionais advindos da prática do magistério que estes detêm, quando passou a descrever as atribuições de cada ente no planejamento das ações do PIBID a hierarquização advinda da separação entre profissionais pesquisadores do campo teórico e profissionais dedicados às atividades práticas, uma característica da *racionalidade técnica* pairou sobre a fala do professor coordenador de área:

Então, a... a... geralmente, as ações, né?, digamos assim, que envolvem a compreensão do projeto na sua totalidade... as ações de formação do projeto, geralmente, são pensadas, são de responsabilidade dos coordenadores de área! Né? Digamos, a gente tá trabalhando sobre... vamos pensar aqui: as observações em sala de aula! Então, os coordenadores de área preparam o material e discutem... nas sessões de estudo trabalha isso. O que é a observação em sala de aula primeiramente, né? Geralmente se trabalha um texto, ou dois, enfim! Aos supervisores cabe aquela orientação mais do cotidiano da rotina da escola, né? Por exemplo, no planejamento da ação docente, da... da... da oficina! Então, geralmente, o professor supervisor ele tem uma temática, um conteúdo a ser desenvolvido na sua aula, então, vou trabalhar esse conteúdo em forma de oficina! Ele juntamente com os bolsistas... ele orienta os bolsistas como deve ser feito... ser trabalhado aquele conteúdo na sala de aula! Então, geralmente, a gente faz essa divisão... ahhh... dessa forma! (PCA1).

Essa percepção que alguns PCA tinham, ou ainda têm, acerca de como é concebido o trabalho com o ensino de História na Educação Básica, para eles um trabalho difícil de assegurar uma elaboração mais crítica da realidade socioeducacional, se revela mais paradoxal ainda na forma como os professores universitários da FAFIDAM consideram o nível de cientificidade e capacidade investigativa dos professores do Ensino Médio formados na própria FAFIDAM e, portanto, ex-alunos de alguns PCA. Se há um ou outro PCA que não reconhece ou admite que o trabalho de conceber a História como conhecimento escolar emancipador como produção de um ex-aluno da FAFIDAM, onde se acha, por sua vez, a capacidade formadora dessa instituição? Esse posicionamento paradoxal de outro PCA foi revelado pelo PS4, quando disse:

Eu percebia muito nos estudantes da universidade, que foram pra escola, que assim... a compreensão que eles tinham é que eles iam fazer a escola e os alunos, os meus alunos, no caso, né? a pensarem... ensinar, ajudar a escola e os meninos a pensarem criticamente! [...] E assim, aí foi um desafio: a gente ir desconstruindo isso, assim... certo? Tanto por que é... inclusive, eu disse ao PCA quando foi apresentar a proposta a gente também, de certa forma, sentiu assim! (PS4).

A despeito dessa visão de que dois dos três PCA denotaram estar imbuídos, a aproximação de alunos da Licenciatura em História e de seus professores ao contexto do cotidiano escolar para conhecê-lo pormenorizadamente, refletir sobre as práticas pedagógicas e suas possibilidades de mudança, representa um avanço significativo; avanço cuja qualidade é possível aquilatar pelo paralelo entre professores que conduzem uma iniciativa como o PIBID dentro de um Curso de História como o da FAFIDAM, marcado pela racionalidade técnica como vimos no Capítulo 3 deste escrito, com os demais professores dessa licenciatura, os quais endossam uma formação de professores baseada mais predominantemente na pesquisa teórica, que, embora seja indispensável à boa formação universitária, em se tratando de graduações como os cursos de licenciatura, se não se fizer acompanhada de uma compreensão de que, além de formar pesquisadores, se formam professores, pode levar à *academização* dessa formação, que se revela numa instituição onde “professores que inicialmente incorporaram na sua prática docente a consciência do seu papel de formador se vão remetendo apenas ao papel de investigadores descomprometidos com os colectivos comunitários, profissionais e organizacionais para que formam os seus alunos”. (FORMOSINHO, 2009, p. 81).

Ademais, os avanços supramencionados estão atrelados, sobremaneira, a alterações substantivas no pensamento docente, pois, como destacou um PS,

Essa questão de maior ou menor atenção à aprendizagem da docência na FAFIDAM depende muito dos professores que estão à frente do curso. Já tivemos vários professores que valorizavam muito o olhar às questões da escola... depois vieram os que gostam de incentivar pesquisas de temas históricos e assim vai. É sempre assim, uns vão, outros vêm (PS2).

Por todas essas características e nuances de posição no corpo docente da Licenciatura em História da FAFIDAM perante a profissionalização docente, a inserção dos saberes dos PS na iniciação à docência de futuros professores pelo PIBID, promovida em caráter extracurricular, representa uma reconfiguração do ensino de História nessa instituição, que expressa a tendência de seus atuais formadores em vencer o desequilíbrio entre a ênfase na profissionalização docente e a investigação teórica. Ademais, o desenvolvimento dessa proposta formativa na área de História é relativamente curto: está no segundo ano de sua

segunda proposta aprovada, o que por certo não permite vislumbrar com maior densidade o arrolamento do professor supervisor na tarefa de iniciação ao ofício de novos pares.

7 GESTÃO CURRICULAR NO PIBID EM HISTÓRIA: SÍNTESE PROVISÓRIA

Após todo o percurso deste estudo, é preciso retomar as indagações que o moveram como forma de estabelecer algumas conclusões, embora que parciais, acerca do tema explorado: a participação do professor supervisor na gestão curricular da iniciação à docência promovida pelo PIBID e suas reverberações no ensino de História.

A começar pela indagação referente às *concepções de currículo e da gestão curricular que possuíam os professores supervisores que atuam no Subprojeto de História do PIBID da UECE*, foi possível perceber que estes professores se fundamentam numa visão bastante crítica para aquilo que compreendem por currículo. Nenhum deles recorreu às ideias de currículo como algo prescritivo, como um conjunto de conhecimentos definidos *a priori* e que seriam repassados aos alunos mediante suas ações pedagógicas, tampouco definiram currículo como situado em um campo neutro. Ao contrário, todos eles exprimiram a dimensão política que o currículo comporta, bem como as ligações entre a formulação de propostas curriculares para as escolas e o sistema social onde estas estão inseridas.

Quanto às noções que os professores entrevistados tinham para gestão curricular, embora eles não tenham se reportado a esse termo para externar suas compreensões sobre esse processo, foi notório em suas falas o fato de que estes entendiam as muitas dimensões da efetivação das práticas curriculares e que estas passavam por decisões que vinham de agentes como os gestores educacionais de várias esferas até, finalmente, recair sobre suas alçadas, onde inúmeros elementos das práticas curriculares eram pactuados, rejeitados ou adaptados àquilo que os professores julgavam pertinentes ou não executar no planejamento e ensino de suas disciplinas. Assim, esses professores, mesmo usando outra expressão para gestão curricular, têm uma compreensão de como as etapas do processo de implementação do currículo funcionam e como suas ações são centrais nessa implementação.

Sobre a exploração acerca do *que os professores supervisores identificam como contribuições da prática curricular desenvolvida no PIBID para a formação dos futuros professores de História, sobretudo para uma formação fundamentada em uma racionalidade prática de caráter dialógico*, os entrevistados apontaram, sobretudo, a experiência de vivenciar o cotidiano de uma escola da Educação Básica e o quanto é importante atentar para as resoluções de problemas constantes na sala de aula que os egressos de uma licenciatura só deparam quando iniciam a carreira profissional, após a formação universitária, como: a diversidade de desenvolvimento acadêmico dos alunos de uma mesma turma de Ensino Médio, a indisciplina ou desinteresse dos alunos, a lida com metodologias específicas para a

abordagem de conteúdos específicos; o posicionamento docente perante a relação com os alunos e com os colegas de ofício e gestores escolares; ou mesmo o trabalho com instrumentais diversos exigidos dos docentes, como registros em diários de classe, planejamentos por área de conhecimento, elaboração de provas escritas, dentre outros instrumentais necessários ao desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Ficou patente que as ações desenvolvidas no PIBID são valorizadas pelos professores supervisores no processo de iniciação docente dos licenciandos, principalmente porque as práticas do planejamento e do ensino de História realizadas pelo professor da Educação Básica, corresponsável por esse processo, os fez refletir sobre tudo aquilo que eles consideravam práticas viciosas ou de não geração de boas expectativas sobre a aprendizagem do conjunto total de seus alunos do Ensino Médio. Esse elemento – da preocupação com a conduta profissional docente – foi apontado por todos os entrevistados.

Quanto às contribuições dos professores supervisores para uma prática de formação pautada na racionalidade prática, apesar de todos os elogios que eles próprios fizeram ao trabalho no PIBID, ficou patente em muitas falas que a racionalidade técnica, sobretudo nos momentos iniciais da subprojeto de História, ainda persiste sobre o processo de iniciação à docência do novo professor de História, uma vez que o professor da Educação Básica era considerado um docente não crítico e o conhecimento histórico escolar constituído antes da chegada do PIBID às escolas pelos alunos nessa etapa da educação não seria capaz de promover o pensamento crítico. Pelo relato que fez um dos PS, pode-se atribuir que essa impressão foi dada pelos docentes da Universidade no momento em que eles tentavam justificar a relevância do diálogo com a produção acadêmica, abordada como a melhor sistematização possível do conhecimento, e, enquanto tal, o principal meio de fomento ao pensamento crítico.

Quanto ao *papel que assumem os professores supervisores na gestão curricular da iniciação à docência dos licenciandos de História que participam do PIBID* foi perceptível que, no início, muitas das habilidades desses docentes, ao não serem acatadas, propiciavam ações de pouca eficácia na ministração de aulas com sucesso de rendimento dos alunos do Ensino Médio. Como essas ações de planejamento não podiam ser implementadas numa realidade de trabalho docente em curso, foram elementos de muita valia na programação das ações do PIBID as concepções dos professores supervisores baseadas em suas experiências sobre o que é plausível ou não, como metodologias a serem usadas na abordagem de conteúdos a explorar na escola, com a participação dos bolsistas universitários ou simplesmente como experimento que eles propunham nos planejamentos de aulas e, em

seguida, observavam sua execução em sala. Enfim, as decisões que os professores supervisores tomavam quanto às metodologias e à seleção para abordar determinados conteúdos de História eram elementos de suas experiências acatados largamente pelos coordenadores de área e bolsistas do PIBID, quando do planejamento das atividades de iniciação docente destes últimos.

Sobre as *interfaces e parcerias estabelecidas entre a atuação do professor coordenador de área (da Universidade) e a do professor supervisor (da Educação Básica) na gestão curricular da formação em História*, além dos elementos citados anteriormente é válido acrescentar o que é da competência dos coordenadores de área. No PIBID de História eles atuaram conforme as projeções do subprojeto do PIBID: levar os professores supervisores a refletirem sobre suas práticas; fazê-los retomar leituras de bibliografias sobre as vicissitudes da profissão docente e, desses questionamentos, motivá-los a pensar outras práticas de ensino na escola. Como fruto das discussões travadas nas reuniões de planejamento do PIBIB, foi possível observar desde a superação de lacunas na formação inicial de alguns professores supervisores até o avanço de um deles na carreira acadêmica, representado pelo ingresso ao mestrado acadêmico, estimulado pelos estudos que passou a fazer acerca da profissão docente.

Pelo que narraram os professores supervisores, a questão que indagava sobre em que consistiam *as aproximações e as diferenças entre a gestão curricular do processo de iniciação à docência no PIBID e a gestão curricular realizada pelo professor supervisor no exercício de suas funções docentes na escola* pode ser respondida como havendo mais semelhanças do que diferenças, uma vez que muitos professores alteraram suas atitudes, por exemplo, por temerem que determinadas práticas, não aprovadas por eles próprios no exercício da profissão, pudessem ser assimiladas pelos bolsistas do PIBID como um traço da docência, como não planejar uma aula que beneficie a todos os alunos ou mesmo nem planejar uma aula e seguir simplesmente uma ordem dotada pelo livro didático.

Um aspecto que se exibiu como algo de mensuração difícil pelos professores supervisores reporta-se aos *impactos/repercussões da experiência de gestão curricular vivida no PIBID em sua prática de gerir o currículo no exercício da docência na escola de Ensino Médio*. Apesar de todos eles citarem elementos que contribuíram com seu trabalho profissional de modo geral, quando solicitados a especificar as contribuições do trabalho no PIBID para sua prática de planejar as aulas de História na escola, esses professores identificaram, sobretudo, a ênfase em fazê-los retomar a prática do planejamento.

A qualificação do conhecimento quanto aos debates em torno do currículo, considerando documentos como as DCNEM ou a repercussão que as matrizes de avaliações externas poderiam advir sobre os conhecimentos em História a serem trabalhados no Ensino Médio, a participação no PIBID não foi capaz de fomentar. Ainda conforme estes professores admitiram, este fato pode ser tributado a uma certa negligência em proceder a uma crítica às orientações curriculares, uma vez que optaram por negá-las, passando a desenvolver formas de conceber o currículo do Ensino Médio mediante as próprias percepções ou julgamentos do que seria pertinente aos alunos dessa modalidade de ensino acessar como conhecimento.

Quanto ao questionamento em torno de *como o professor supervisor do PIBID participa da gestão curricular da formação de novos professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica*, consideramos que a participação desses docentes contribui para alargar a formação dos licenciandos sobre seu trabalho, e, ao mesmo tempo, para fazê-los refletir sobre a carreira docente antes mesmo do ingresso como profissionais. Igualmente é possível afirmar este movimento de aprendizagem como recíproco, uma vez que o fato de participar da gestão curricular do PIBID, embora tal experiência tenha ganhado um significado bem particular para cada um dos PS, os fez repensar inúmeros aspectos de sua atuação, sobretudo o planejamento do ensino da disciplina História no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial para educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49, maio/1984, p. 51-54.

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol. 13).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL/MEC/CAPES. **PIBID Relatório de Gestão: 2009-2011**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revoga o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Visitado em: 6/7/2014

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional** (Lei nº. 9.394/96). Diário Oficial da União. Brasília: pp.27.941-27.841, de 23/12.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Parecer nº. 5/2011). Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866 Visitado em: 6/7/2014

BRASIL//UFC. **Projeto Institucional da Universidade Federal do Ceará – UFC**, aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Fortaleza, 2008.

CANEN, Ana, OLIVEIRA, Angela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação. Nº 21. Set/Out/Nov/Dez 2002.

CARVALHO, José Sérgio. O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. FEUSP, **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, pp. 155-165, março/2001.

CEARÁ/UECE. **A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa**. Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Edital Nº 002/2009/CAPES/DEB. Fortaleza, 2009.

CEARÁ/UECE. **A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)**. Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Edital Nº 001/2011/CAPES/DEB. Fortaleza, 2011.

CEARÁ/UECE. **Fluxograma Vigentes dos Cursos: Filosofia, História, Letras, Música e Ciências Sociais**. Fortaleza, 1997.

CEARÁ/UECE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em História**: Fortaleza, Limoeiro do Norte e Quixadá, 2003.

CEARÁ/UECE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos**, 2012.

CEARÁ/UECE. **Resolução nº 2667/2003** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE, de 10 de Dezembro de 2003a.

CEARÁ/UECE. **Resolução nº 3440/2012** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE, de 27 de Abril de 2012a.

CEARÁ/UECE/FAFIDAM. **A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História**. Subprojeto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FAFIDAM, aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Edital nº 11/2012/CAPES/DEB. Limoeiro do Norte, 2012.

CEARÁ/UECE/FAFIDAM. **A Formação da Consciência Histórica**: articulações entre metodologia e prática no ensino de História. Subprojeto do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FAFIDAM, aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid , Edital nº 061/2013/CAPES/DEB. Limoeiro do Norte, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

EDUCAS/UECE. **Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica**: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Projeto de pesquisa aprovado no âmbito do Programa Observatório da Educação/OBEDUC- CAPES, Edital nº 049/ 2012. Fortaleza, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, Josete de OliveiraCastelo Branco, BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho, FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2014.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Iorio. O Uso de Estudo de Caso como Metodologia na Pesquisa em Currículo: pesquisar é como pintar espirais. In. SANTOS, Nayara dos; ROGÉRIO, Pedro (Orgs.). **Currículo**: diálogos possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, v. 32).
FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Hall, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e seu Currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOUSE, Ernest R. **Três Perspectivas de la Innovación Educativa: tecnológica, política y cultural**. Revista de Educación, num. 286, 1988.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Visitado em: 6/7/2014

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAIA, Dennys Leite; VIDAL, Maria Ozirene Maia; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas. Estudo de Caso e Pesquisas Educacionais: análise acerca desse binômio. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa. V. 2)

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução: Carlos Alberto Silveira Soares. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARKERT, Werner. **Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência**. In: **Revista Educação e Sociedade**. Fortaleza: Ed. UFC, nº 79, 2002, p. 189-212.

_____. **Educação profissional e competência: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico**. In: ZIBAS, D. AGUIAR, M. A., SIMÕES, S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. São Paulo: PLANO, 2002.

_____. **Trabalho e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em : <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=117> Visitado em 6/7/2014.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa. V. 3)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORGADO, José Carlos. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. Santo Tirso, Portugal: De Facto, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal, Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IE, 1992.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel – O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido – Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

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

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Diretor de Turma**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997 (3ª d.), p. 77-91.

TERRIEN, J. & NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Revista SOCERJ, n. 20, p. 383-386, set/out, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pedido de Autorização à Coordenação do Curso de História da FAFIDAM/UECE



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIDAM/UECE

Exmo. Senhor
Coordenador do Curso de História da UECE/FAFIDAM

Eu, **Gilmar Dantas da Silva**, professor do Ensino Médio na área de História vinculado a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e discente do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), estou desenvolvendo investigação do tipo estudo de caso sobre a participação dos professores supervisores no processo de gestão curricular do PIBID de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM), orientado pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Por esta razão, solicito sua autorização para proceder a coleta de dados junto dos professores coordenadores de área e dos professores supervisores do PIBID de História da UECE/FAFIDAM, que irá decorrer entre os meses de Fevereiro e Março de 2015 e será efetuada através dos procedimentos técnicos da entrevista semi-estruturada e da observação direta não participante às reuniões ordinárias do PIBID.

Nesses termos, peço deferimento para desenvolver a supracitada investigação no âmbito da licenciatura sob vossa coordenação e aproveito para agradecer a melhor atenção de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Limoeiro do Norte, ___ de Fevereiro de 2015.

Gilmar Dantas da Silva

APÊNDICE B - Carta de Recomendação do Pesquisador



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

**CARTA DE RECOMENDAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA
 DA FAFIDAM/UECE**

Exmo(a). Senhor(a)
 Professor(a) de História atuante no PIBID

Apresento, através desta, **Gilmar Dantas da Silva**, professor do Ensino Médio na área de História vinculado a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e discente do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que está a desenvolver investigação do tipo estudo de caso sobre a participação dos professores supervisores no processo de gestão curricular do PIBID de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM), orientado pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Comunico que o autorizei a proceder a coleta de dados junto aos professores coordenadores de área e professores supervisores do PIBID de História da UECE/FAFIDAM, que irá decorrer entre os meses de Fevereiro e Março de 2015 e será efetuada através dos procedimentos técnicos da entrevista semi-estruturada e da observação direta não participante às reuniões ordinárias do PIBID.

Recomendo-lhe, pois, este pesquisador e espero sua solicitude na participação da supracitada investigação. Aproveito a oportunidade para agradecer a melhor atenção de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Limoeiro do Norte, ___ de Fevereiro de 2015.

Coordenador do Curso de História UECE/FAFIDAM

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desenvolvo investigação empírica intitulada “Perspectivas da Gestão Curricular no PIBID/História: o que contam os professores supervisores”, iniciativa vinculada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Eu, **Gilmar Dantas da Silva**, sob a orientação da professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, lhe convido a participar desse estudo que objetiva compreender como o professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História se insere no processo de gestão curricular da formação de novos professores dessa disciplina.

O estudo envolverá a gravação de entrevistas individuais com os professores da educação básica que ocupam a função de professor supervisor e com os professores da licenciatura que ocupam a função de coordenador de área do conhecimento. Esclareço que seu aceite em participar desta pesquisa não implicará a percepção de nenhuma remuneração em troca das informações a serem fornecidas. Também não promoverá nenhuma alteração de seu convívio no âmbito de trabalho, nem trará qualquer repercussão, positiva ou negativa, junto a CREDE 10/SEDUC ou à coordenação do PIBID do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM).

Sua participação neste estudo é voluntária. O(a) senhor(a) poderá optar por não participar ou interromper sua participação no estudo a qualquer momento. Informo que os dados obtidos serão divulgados em vários expedientes de circulação de produções científicas na academia, mas preservando-se a identidade dos(as) entrevistados(as). Acredita-se que as informações obtidas neste estudo possam ajudar a aprofundar as reflexões acerca do papel e da importância de docentes da Educação Básica no processo formativo de novos professores, dada a sua experiência profissional e a oportunidade de confrontação teórico-prática. Ademais, entende-se que as reflexões decorrentes desse estudo contribuirão para alargar e aprofundar o conhecimento no campo da formação de professores, área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Se o(a) senhor(a) tiver quaisquer dúvidas sobre seus direitos ou queixas referentes a este estudo, deverá entrar em contato com a Coordenadora do PPGE/UECE, profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), à Av. Silas Munguba, nº 1700 – Bloco do Centro de Educação, Piso Superior, Campus do Itaperi, Fortaleza/Ceará. CEP: 60.740-000. Fones: 085.3101-9863 ou 085.31019918.

Limoeiro do Norte, _____ de Fevereiro de 2015.

Gilmar Dantas da Silva

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Pós-Esclarecido



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG nº _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações constantes no **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, e ciente dos meus direitos explicitados no termo supracitado, concordo em participar da pesquisa “Perspectivas da Gestão Curricular no PIBID/História: o que contam os professores supervisores”, desenvolvida pelo pesquisador Gilmar Dantas da Silva, sob a orientação da professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

Limoeiro do Norte, ____ de Fevereiro de 2015.

Assinatura do(a) Voluntário(a)

Gilmar Dantas da Silva – Pesquisador

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista – Professor Supervisor



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR SUPERVISOR

1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Descreva sua **formação** de professor de História, tanto inicial (graduação), quanto continuada (cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado) e outras experiências formativas que considera relevante.
- Identifique as experiências vividas durante sua formação e que considera mais marcantes para o aprendizado da profissão docente. Justifique sua resposta.
- Explícite seu posicionamento sobre o curso de graduação (licenciatura) e a aquisição dos conhecimentos mínimos necessários para a atuação docente.
- Comente sobre sua compreensão acerca da assertiva “basta saber o conteúdo específico para dar uma boa aula”.
- Considerando seu ponto de vista, comente sobre a existência ou não de conhecimentos profissionais imprescindíveis a serem aprendidos pelo licenciando durante seu curso de graduação. Justifique e detalhe seu posicionamento (quais conhecimentos, em caso positivo)
- Descreva como você ingressou no magistério público e qual seu vínculo com esta rede de ensino.
- Relate as experiências marcantes de sua **trajetória como profissional docente**, o tempo de experiência como docente, em particular no Ensino Médio.
- Descreva como você tomou conhecimento do PIBID e o que lhe motivou a participar desse programa.
- Considerando seu conhecimento e experiência no PIBID, explícite sua compreensão acerca desse programa (finalidade, operacionalização e contribuição para a formação).

2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

- Explícite o que você entende por currículo (a concepção). Justifique sua resposta.
- Esclareça que relação você mantém entre as orientações curriculares vigentes (documentos estruturantes ou normativos como as DCN, os PCN ou as matrizes de referência de avaliações externas - ENEM ou SPACE) e o planejamento de suas aulas. Exemplifique e justifique sua resposta.

- Relacione os elementos que apoiam sua decisão na hora de decidir o que é mais relevante abordar nas aulas de História, tendo em vista a multiplicidade de “orientações” curriculares vigentes (PCN, DCN, ENEM, SPACE, etc.).
- Comente sobre os desafios do ensino de História na escola em que você trabalha.

3. GESTÃO CURRICULAR NO PIBID (PLANEJAMENTO – formulação, execução e avaliação)

- Relate sobre seu conhecimento acerca do Curso de História da FAFIDAM/UECE, em particular a relação teoria-prática na formação para a docência (excetuando o PIBID) e a prática da pesquisa historiográfica, manifestando sua apreciação.
- Descreva a proposta formativa do Subprojeto de História do PIBID UECE (objetivos, orientação teórica e dinâmica de operacionalização).
- Explícite o que você entende por gestão curricular (a concepção). Justifique sua resposta.
- Descreva como acontece o planejamento do processo de iniciação à docência no Subprojeto de História do PIBID UECE e como você dele participa. Exemplifique e justifique.
- Explícite:
 - a frequência das reuniões com o professor coordenador de área do Subprojeto de História do PIBID UECE e os licenciandos;
 - a pauta de trabalho das reuniões com o professor coordenador de área do Subprojeto de História do PIBID UECE e com os licenciandos;
 - como as decisões relacionadas ao processo de iniciação à docência são tomadas (“o que será feito” – as ações; “como” será feito, como é avaliado?);
 - como as atribuições relativas ao processo de iniciação à docência são distribuídas entre você e o professor coordenador de área do Subprojeto de História do PIBID UECE.
- Liste as suas atribuições no Subprojeto de História do PIBID UECE e faça uma apreciação sobre sua participação na formação de novos colegas de profissão.
- Estabeleça um paralelo entre antes e depois de sua inserção/participação no PIBID, pontuando o que mudou em suas estratégias de planejamento no Ensino Médio. Exemplifique e justifique sua resposta.

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista – Professor Coordenador de Área



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Relate sobre sua trajetória de vida, identificando elementos que motivaram sua opção pela docência.
- Descreva sobre sua formação de professor de História (graduação, pós-graduações e outras experiências formativas que considera relevante).
- Narre como você ingressou no magistério público, destacando as experiências marcantes na educação básica (se for o caso) e na docência universitária.
- Identifique elementos da sua trajetória pessoal, formativa e profissional que melhor alicerçaram o aprendizado da docência. Justifique sua resposta.
- Liste as disciplinas do curso de licenciatura em História relativas à iniciação docente que você ministrou antes de participar do PIBID. Justifique sua atuação nesses componentes curriculares.
- Comente sobre sua compreensão acerca da assertiva “basta saber o conteúdo específico para dar uma boa aula”.
- Considerando seu ponto de vista, comente sobre a existência ou não de conhecimentos profissionais imprescindíveis a serem aprendidos pelo licenciando durante seu curso de graduação. Justifique e detalhe seu posicionamento (quais conhecimentos, em caso positivo)
- Descreva como você tomou conhecimento do PIBID, o que lhe motivou a participar desse programa e o processo de formulação/elaboração do Subprojeto de História.
- Considerando seu conhecimento e experiência no PIBID, explicite sua compreensão acerca desse programa (finalidade, operacionalização e contribuição para a formação).

2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

- Alguns dizem que os conteúdos da universidade não bastam, pois a docência se aprende praticando. Explicite seu posicionamento acerca desse pensamento.
- Gostaria que você discorresse sobre o seu entendimento hoje acerca da relação teoria e prática na formação para a docência.
- Explicite o que você entende por currículo (a concepção). Justifique sua resposta.
- Esclareça seu posicionamento diante orientações curriculares vigentes (documentos estruturantes ou normativos como as DCN, os PCN ou as matrizes de referência de avaliações externas - ENEM ou SPACE) e o planejamento das ações formativas sob sua

responsabilidade. Exemplifique e justifique sua resposta.

- Como você descreve a construção curricular da formação de professores de História da FAFIDAM?
- Comente sobre os desafios atuais para formar professores de História na FAFIDAM.

3. GESTÃO CURRICULAR NO PIBID (PLANEJAMENTO)

- O curso de licenciatura em História exige como quesito para conclusão a produção de monografia e a realização de estágios profissionais docentes. Esclareça como essas duas exigências são trabalhadas aqui na FAFIDAM.
- Caracterize como vem sendo concretizado a articulação teoria e prática na formação para a docência no Curso de História da FAFIDAM (excetuando o PIBID).
- Descreva a proposta formativa do Subprojeto de História do PIBID UECE/FAFIDAM (objetivos, orientação teórica e dinâmica de operacionalização).
- Esclareça o que você entende por gestão curricular (a concepção). Justifique sua resposta.
- Descreva como acontece o planejamento do processo de iniciação à docência no Subprojeto de História do PIBID UECE/FAFIDAM. Exemplifique e justifique.
- Explícite:
 - a frequência das reuniões com o professor supervisor e os licenciandos;
 - a pauta de trabalho das reuniões com o professor supervisor e com os licenciandos;
 - como as decisões relacionadas ao processo de iniciação à docência são tomadas (“o que será feito” – as ações; “como” será feito, como é avaliado?);
 - como as atribuições relativas ao processo de iniciação à docência são distribuídas entre você e o professor supervisor.
- Liste as suas atribuições e as do professor supervisor que participa do Subprojeto.
- Registre sua apreciação sobre a presença e participação do professor da Educação Básica na gestão curricular do processo de iniciação a profissão de novos professores de História.
- Considerando a experiência do Subprojeto que você coordena, discorra sobre os impactos do PIBID sobre o professor supervisor, particularmente no que se refere a gestão curricular no âmbito da sala de aula no Ensino Médio.
- Estabeleça um paralelo entre antes e depois do PIBID na interação da FAFIDAM com as escolas, bem como na relação dos licenciandos com a profissão.
- Identifique e comente as permanências e as mudanças na sua prática de planejamento considerando sua inserção no PIBID. Exemplifique e justifique sua resposta.
- Discorra sobre os aprendizados e desafios que você encontra para realizar a gestão curricular do processo formativo no PIBID.

APÊNDICE G - Análise dos Dados – Entrevista aos Professores Supervisores

Análise dos dados - Entrevistas aos Professores Supervisores
Método de Análise: Hermenêutica Dialética

Entrevistado – Professor Supervisor:		
1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Categories:	Trechos das falas:	Explicitação de Significados:
1.1 Formação em História		
1.2 Ingresso ao magistério público		
1.3 Trajetória pessoal, formativa e profissional		
1.4 Graduação e conhecimentos mínimos		
1.5 Empirismo na docência (saber conteúdo basta?)		
1.6 Conhecimentos profissionais da formação docente na Graduação		
1.7 Motivação ao PIBID		
1.8 Compreensão do PIBID		
2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA		
2.1 Concepção de currículo		
2.2 Orientações Curriculares e Planejamento		
2.3 Desafios do Ensino de História		
3. GESTÃO CURRICULAR NO PIBID (PLANEJAMENTO)		
3.1 Articulação teoria e prática na Licenciatura		
3.2 Produção de Monografia e Estágio Docente		
3.3 Proposta do Subprojeto PIBID/História		
3.4 Concepção Gestão Curricular		
3.5 Participação Planejamento da formação/PIBID		
3.6 Decisões da Gestão Curricular		
3.7 Atribuições do Prof. Supervisor		
3.8 Influência do PIBID à Gestão Curricular no Ensino Médio (Planejamento de Aulas)		

APÊNDICE H - Análise dos Dados – Entrevista aos Professores Supervisores
 Análise dos dados - Entrevistas aos Professores Coordenadores de Área
 Método de Análise: Hermenêutica Dialética

Entrevistado – Professor Coordenador de Área:		
1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Categories:	Trechos das falas:	Explicitação de Significados:
1.1. Formação em História		
1.2. Ingresso no magistério público		
1.3. Trajetória pessoal, formativa e profissional		
1.4. Atuação de professor formador		
1.5. Empirismo na docência (saber conteúdo basta?)		
1.6. Conhecimentos profissionais da formação docente		
1.7. Motivação ao PIBID		
1.8. Compreensão do PIBID		
2. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA		
2.1. Pensamento sobre aprendizado da docência na universidade e no início da carreira		
2.2. Entendimento da relação teoria e prática na formação		
2.3. Concepção de currículo		
2.4. Orientações normativas do currículo		
2.5. Desafios da formação em História		
3. GESTÃO CURRICULAR NO PIBID (PLANEJAMENTO)		
3.1. Produção de Monografia Estágio docente		
3.2. Articulação teoria e prática na Licenciatura em História		
3.3. Proposta do Subprojeto PIBID/História		
3.4. Concepção de Gestão Curricular		
3.5. Planejamento da formação no PIBID		
3.6. Decisões no processo de Gestão Curricular		
3.7. Considerações acerca do Prof. Supervisor		
3.8. Influência do PIBID na Gestão Curricular no Ensino Médio		
3.9. PIBID na relação universidade-escolas		
3.10. Prática de planejar após inserção no PIBID		
3.11. Aprendizados e desafios no PIBID		

APÊNDICE I - Levantamento de produções nas edições do Simpósio Nacional da ANPUH: 2007, 2009, 2011 e 2013

PRODUÇÕES DE 2007		
Nº	Autor:	Título:
01	Edinalva Padre Aguiar Selva Guimarães Fonseca	Currículo: seleção, concepção e práticas de Ensino de História
02	Helenice Aparecida Bastos Rocha	O paradoxo da agulha ou a ambição do currículo de História
03	Ana Lúzia Magalhães Carneiro	Concepções de Currículo e de Pesquisa na Formação de Professores do Ensino Fundamental
04	Andreza de Oliveira Andrade	Currículo, Gênero e práticas culturais: desafios ao ensino de história
05	André Chaves de Melo Silva	A Produções Midiáticas Televisivas e Ensino de História: Representações Sociais e Conhecimento Histórico
06	Marcelo Fronza	As histórias em quadrinhos e o ensino de história: trajetórias de uma metodologia de investigação sobre a significância histórica
07	Iandra Pavanati	Implicações da utilização da fotografia no ensino de história
08	Antonio Germano Magalhães Junior	A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira
09	Marcus Marciano Gonçalves da Silveira	O Documentário “The Corporation” e o Ensino de História Contemporânea
10	João Carlos Ribeiro de Andrade	O Ensino de História com a Educação de Jovens e Adultos, mediado por lugares históricos da cidade
11	Giovani Luiz Romani	Ensino de História e a Interdisciplinaridade
12	Eduardo Arriada	O ensino de história: o papel desempenhado pelos livros didáticos no século XIX
13	Gracy Tadeu Ferreira Silva Julia Bueno de Moraes Silva	O Ensino de História nas escolas quilombolas – o caso da escola Alexandrina P. Santos - Uma escola quilombola
14	Sauloéber Társio de Souza	O cinema como recurso pedagógico (Uma experiência de ensino de História da Educação no Estado do Tocantins)
15	Regina Célia do Couto	Multiculturalismo (s) e ensino de história na fronteira Brasil-Uruguai: revelando resistências e encontros
16	Ana Luiza Araújo Porto	Entre Práticas e Saberes Históricos: Um diálogo entre o ensino de História Contemporânea e as teorias curriculares pós-críticas
17	Eliane Lucia Colussi	O livro didático e a prática docente: uma experiência no ensino de história da maçonaria
18	Ana Cristina Venancio da Silva	A videoteca pedagógica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE) e o ensino de História através do cinema
19	Alexandre Felipe Fiuza	As relações entre a música popular e o ensino de história na Argentina e no Brasil: o período ditatorial
20	Luzia Márcia Resende Silva	O Ensino de História no Sudeste Goiano: Análise e reflexões
21	Jaqueline Scalzer	ENSINO DE HISTÓRIA E PCN: DO PROPOSTO AO EFETIVADO Apropriações e táticas dos professores na elaboração da História ensinada
22	Marcos Silva	Cinema e ensino de história.
23	Stela Pojuci Ferreira de Moraes	O ensino de história e cultura afro – brasileira nas séries iniciais: que saberes e práticas estão sendo construídas?
24	Irene Quaresma Azevedo Viana	O Ensino de História nas escolas da rede pública de Dourados - MS, no período de 1971 a 2002, um estudo de caso da E. E. Presidente Vargas - Reflexões Preliminares.
25	Fabiana Bruce Maria Thereza Didier Lúcia Falcão	O Ensino da História na Perspectiva da Nova História Cultural
26	André Chaves de Melo Silva	A Produções Midiáticas Televisivas e Ensino de História:

		Representações Sociais e Conhecimento Histórico
27	José Luiz Costa Neto	Poligamia guarani e metodologia inaciana: reflexões acerca de uma fonte
28	Marcelo de Souza Silva	Índices de Homicídio: metodologia e procedimento de análise da ação da justiça criminal numa zona de fronteira. Uberaba/MG, século XIX
29	Cláudia Pons Cardoso	Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: desafio para a diversidade étnico-cultural

PRODUÇÕES DE 2009

Nº	Autor:	Título:
01	Alexandre Pianelli Godoy	Laboratório de Práticas de Ensino e Pesquisa Histórica: um projeto integrado e interdisciplinar de formação de professores de história
02	Alexsandro Donato Carvalho	INFÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA
03	Iraci Aguiar Medeiros	A RELAÇÃO MOVIMENTO INDÍGENA/UNIVERSIDADE: análise de uma experiência de formação de professores indígenas
04	Núbia Challine de Oliveira Coelho	Diversidade cultural e educação no contexto da lei 10.639/2003: as contribuições do ensino de História
05	Janaína Nunes Ferreira	CARTOGRAFIA DAS RELAÇÕES DE SABER/PODER, NO ENSINO DE HISTÓRIA, NAS UNIVERSIDADES EM FORTALEZA
06	Zilfran Varela Fontenele	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO COTIDIANO: OLHARES DE GESTORES, DOCENTES E DISCENTES
07	Fabício Gomes Alves	Folheando as páginas de um antigo periódico: a Revista de História e o ensino de história
08	Lucinéia Cunha Steca (UEL)	O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ.
09	Flavia Riger Claricia Otto	O ensino de História como pesquisa em educação
10	Maria Luzinete Dantas Lima	LEI 10.639/03: OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM ESCOLA DA ZONA RURAL DE MACAÍBA/RN
11	José Luciano de Queiroz Aires	PINTANDO O HERÓI DA REPÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO MITIFICADO DE TIRADENTES E O ENSINO DE HISTÓRIA
12	Marcello Paniz Giacomoni	Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História
13	Iandra Pavanati	Ensino de História, Educação, Tecnologia e Cibercultura
14	Tania Regina Pires de Godoy	O PRAGMATISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA MILITAR NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESTRATÉGICO DE SUA LIDERANÇA
15	Antonio Simplício de Almeida Neto	Memória e representações: deslocamentos e significados sobre o ensino de história
16	Profª. Drª. Luzia Márcia Resende Silva	O ENSINO DE HISTÓRIA NO SUDESTE GOIANO: ANÁLISE E REFLEXÕES
17	Patrícia Bastos de Azevedo	ENSINO DE HISTÓRIA: a argumentação e a construção de sentido na história ensinada.
18	Carlos Augusto Lima Ferreira	Ensino de História nas instituições de ensino superior baianas: uma primeira análise
19	Sadraque Micael Alves de Carvalho	ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LOCAL
20	Fátima Machado Chaves	O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: a lei nº

		10.639/03 e a prática nas escolas municipais do Rio de Janeiro
21	Ramofly Bicalho dos Santos	O Projeto Político-Pedagógico Emancipador e o Ensino de História
22	Rodolfo Calil Bernardes	O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PAULISTAS (1942-1961): LEGISLAÇÃO, LIVROS DIDÁTICOS E PERIÓDICOS
23	Janderson Bax Carneiro	As religiões afro-brasileiras e o ensino de história: as contribuições da história cultural para a prática docente.
24	Elimária Costa Marques	A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA
25	Rosa Maria Godoy Silveira	Cultura Histórica e Formação Ética: os objetivos atitudinais no Ensino de História
26	Alexsandro Donato Carvalho	INFÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA
27	Cláudia Engler Cury Isabella Virgínio	Educação Patrimonial – possibilidades para o ensino de história
28	Thelma Pontes Borges	Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História
29	Mary Jones Ferreira de Moura	O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica
30	Gizelda Costa da Silva Simonini	O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE
31	Arlette Medeiros Gasparello	O ensino de História no século XIX: a contribuição de historiadores/professores para uma pedagogia da história
32	JOSÉ RICARDO ORÍÁ FERNANDES	“SEM HISTÓRIA NÃO HÁ PÁTRIA!”: VIRIATO CORRÊA E A LITERATURA ESCOLAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
33	Rosângela Souza da Silva	ESPAÇO ESCOLAR, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA: Experiências/vivências com estudantes do EJA – Educação de Jovens e Adultos
34	Ana Lúzia Magalhães Carneiro	Ética e ensino de História: da proposição de novas orientações curriculares ao trabalho em sala de aula
35	Julio Henrique da Silva Pereira	O Ensino de História na Baixada Fluminense: metodologias participativas e livros didáticos
36	Ricardo de Aguiar Pacheco	Educação Patrimonial e Estudo do Meio: metodologias para o ensino de história na educação básica.
37	Célia Szniter Mentlik	O nome próprio como tema motivacional no ensino de História
38	Patricia Gressler Groenendal da Costa Maria do Carmo Brazil	As representações do brasileiro em tempos diversos: cultura dominante e sua influência no ensino de história
39	Elton de Oliveira Nunes	História das Religiões no Brasil: Teoria e Metodologia a partir da Escola Italiana
40	Analucia Thompson e Hilário Pereira Filho	MEMÓRIA ORAL E IPHAN: FONTES, METODOLOGIA E REFLEXÕES NO CAMPO DO PATRIMÔNIO CULTURAL
41	Julio Henrique da Silva Pereira	O Ensino de História na Baixada Fluminense: metodologias participativas e livros didáticos
42	Ricardo de Aguiar Pacheco	Educação Patrimonial e Estudo do Meio: metodologias para o ensino de história na educação básica.
43	Sheila Novais Rego	Uma compreensão em torno da formação, prática e saberes dos historiadores educadores formadores de professores nos cursos de licenciatura em História no Estado do Ceará nos de 1980 a 2000
44	Sonia de Castro Lopes	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL (1935-1939)
45	Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo	HISTÓRIA ENSINADA E CIDADANIA NO PARANÁ (1900-1905)
46	Iduina Mont´Alverne Braun Chaves Tatiana Leite da Silva	NARRATIVAS DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA UFF - Cultura e simbolismos

PRODUÇÕES DE 2011		
Nº	Autor:	Título:
01	Bruno Goncalves Borges Décio Gatti Júnior	Ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual
02	Jorgeval Andrade Borges	Formação de professores para história da África: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história
03	Renato Ferreira dos Santos Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo Juliana Alves de Araújo Bottechia	Educação, Sociedade e Formação de Professores em Contextos de Desigualdade: Uma Experiência na Escola de Formação de Professores do Distrito Federal.
04	Rafaela Paiva Costa	A ESCOLA E O “DILEMA BRASILEIRO”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)
05	RENATA MARIA TAMASO	Ensino de história e formação de professores: caminhos e experiências com educação patrimonial
06	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Tempo Presente no Ensino de História: Mediações Culturais no Currículo
07	Carlos Henrique de Carvalho	Currículo, legislação e civilidade: a escolarização primária em Minas Gerais (1835-1889)
08	Maria Aparecida da Silva Cabral	As disputas sociais em torno do que ensinar. Análise do currículo das séries iniciais do ensino fundamental e o ensino de História
09	PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO	UM CURRÍCULO NUM CAMPO DE TENSÕES: A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O 2º GRAU DA CENP/SP
10	WALDECI FERREIRA CHAGAS	Imagens da África e dos africanos no currículo da escola de educação básica
11	Roper Pires de Carvalho Filho	Ensino de História: Políticas curriculares, saberes e práticas docentes
12	Rui Aniceto Nascimento Fernandes	Como ensinar história no Estado do Rio de Janeiro na década de 1920? Escolanovismo e ensino de história na História do Estado do Rio de Janeiro de Clodomiro Vasconcellos.
13	SANDRA REGINA MENDES	LIVROS DIDÁTICOS E O USO DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISES DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS AOS PROFESSORES
14	SAULOEBER TARSIO DE SOUZA	ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Reflexões sobre o Perfil de Professores e suas Metodologias
15	Aaron Sena Cerqueira Reis	ABRINDO AS PÁGINAS DA REVISTA DO IHGB: Estudos iniciais sobre o Ensino de História no século XIX
16	ADRIANA CARVALHO KOYAMA	Ensino de história em arquivos on-line
17	Adriane Teixeira da Silva	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO RN: Um estudo sobre o Patrimônio Cultural e a formação da identidade norte-rio-grandense
18	Alessandra Ferreira	Apropriação e Reapropriação da História em Quadrinhos no Campo do Ensino de História
19	Ana Larissa Araújo de Menezes Cardoso	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO RN: Um estudo sobre o Patrimônio Cultural e a formação da identidade norte-rio-grandense
20	BENJAMIN XAVIER DE PAULA	O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A CONTRIBUIÇÃO DAS POPULAÇÕES

		DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL
21	BETANIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO	ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Reflexões sobre o Perfil de Professores e suas Metodologias
22	Bianca Rodrigues Corrêa	Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar
23	CLÁUDIA PEREIRA VASCONCELOS	O TEATRO COMO LINGUAGEM E FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA
24	Diego da Luz Nascimento	Identidade e ensino de história: um estudo de livros didáticos
25	Diego Souza Marques	NARRATIVA DO ESTRANHAMENTO: ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A IDENTIDADE E A DIFERENÇA
26	Felipe Souza Viana	ENSAIO PARA UMA PEDAGOGIA DO BURACO NEGRO: POR UMA POSSÍVEL METODOLOGIA HERMENÊUTICO-IMAGÉTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
27	Fernanda Moraes dos Santos	Ensino de História e vida profissional: perspectivas de alunos de EJA
28	Fernando de Araújo Penna	Operação Ensino de História

PRODUÇÕES DE 2013		
Nº	Autor:	Título:
01	CÉLIA SANTANA SILVA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES
02	Clarice Bianchezzi	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
03	Mônica Martins da Silva	Formação de Professores de História e Patrimônio Cultural no contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008.
04	PATRICIA GOMES FURLANETTO	A formação de professores de história: uma experiência através de um projeto de competências
05	Claudia Mendes de Abreu	Os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no ensino médio da educação de jovens e adultos
06	Diego Bruno Velasco	O currículo de História e a "realidade do aluno": Refletindo sobre as significações mobilizadas pelos docentes do Ensino Fundamental II
07	ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO – AS IDENTIDADES NO ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO (LEI Nº 10.639/03)?
08	Adriana Silva Teles Boudoux	ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PROBLEMATIZAÇÃO E HISTORIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA
09	Adriano Larentes da Silva	O Ensino de História no PROEJA: limites e possibilidades
10	Ágata Indira de Oliveira	Experiência de Estágio em Ensino de História: Os Direitos Humanos e o Debate em Torno da Comissão Nacional da Verdade
11	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva	Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador.
12	antonio klinger da silva souza	A criação de História em Quadrinhos enquanto recurso didático no ensino de História
13	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	Impacto do PNLD no Ensino de História
14	Eliane Martins de Freitas	HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: a pesquisa na graduação e a produção do conhecimento sobre história local
15	Elvis Roberto Lima da Silva	Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais

16	Érika Elizabeth Vieira Frazão	MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS: DEMANDAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA
17	Felipe Yera Barchi	A História do Islã entre práticas e representações: Um olhar sobre o ensino de História a partir dos livros didáticos
18	FERNANDO PERLI	Consciência histórica como consciência organizativa: configurações do ensino de história na organização do MST
19	FLAVIO HENRIQUE DIAS SALDANHA	Ensino de História e Formação de Professores: práticas docentes, desafios e perspectivas do PIBID do Curso de História da UFTM
20	FLAVIO VILAS-BOAS TROVAO	Sala de aula, sala de projeção: reflexões sobre Cinema e Ensino de História
21	Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha	ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E FABULAÇÃO
22	GERSON LUIZ BUCZENKO	História local e identidade: o ensino de história nos anos iniciais
23	Iandra Pavanati	Tríptico: modelo para uso de imagens digitais no ensino de história
24	ISMAR DA SILVA COSTA	Geraldinho Nogueira e a (re)invenção do sertão na oralidade caipira: Oralidade e Ensino de História em Goiás.
25	João Carlos Amilibia Gomes	Os sistemas de ensino e as apostilas descartáveis, leves e "novas" no ensino de História
26	José Roberto Severino	MEMÓRIA, ETNICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS REFLEXÕES
27	Júlia Silveira Matos	Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros
28	Juliana Barros de Oliveira	Projeto “Subindo a Ladeira” e a participação cidadã: uma discussão sobre história local e ensino de história na comunidade do Porto do Capim – João Pessoa-PB
29	Juliano da Silva Pereira	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EMPATIA E O JOGO DE RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA
30	Katiane Martins Barbosa da Silva	Usos e funções do ensino de História na disciplina “Cultura do RN” em relação a construção de uma identidade local.
31	Leda Virginia Belarmino Campelo Potier	Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso de produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico
32	Louise Storni Vasconcelos de Abreu	Dilema da educação: O ensino de História tem cumprido sua função social?
33	Lucas Pydd Nechi	A primeira grande escolha no tempo: o ensino de história e a orientação vocacional de jovens ao término do ensino médio
34	Lucas Victor Silva	ENTRE A NAÇÃO E A REGIÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO ENTRE 1889 E 1945
35	Luciana Souza Santos	A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O BOM ENSINO DE HISTÓRIA
36	Luciene Maciel Stumbo Moraes	O Ensino de História no 5º Ano de Escolaridade do Colégio Pedro II: Narrativas Fixadas nas Avaliações Institucionais da Disciplina Estudos Sociais.
37	MARA RUBIA SANT'ANNA	O ENSINO DE HISTÓRIA, PLANOS DE ENSINO E CURSOS DE DESIGN DE MODA
38	Márcia Beatriz dos Santos	O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Experiências de acessibilidade no Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo
39	Marcia Pereira dos Santos	As representações de memória e de história de Goiás e de Catalão no ensino de história.
40	Marcia Teixeira Cavalcanti	O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA. A experiência das Oficinas do curso de Licenciatura em História na UGF
41	Maria Aparecida Leopoldino	HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM CAPISTRANO DE ABREU

42	Maria Aparecida da Silva Cabral	O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: o lugar das efemeridades
43	Maria de Lurdes Pertile	Ensino de História: experiência de estágio no Parfor
44	Mauro Cezar Coelho	A lei no. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade
45	Mayra de Andrade Medina	Experiência de Estágio em Ensino de História: Os Direitos Humanos e o Debate em Torno da Comissão Nacional da Verdade
46	Michele Borges Martins	Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros
47	Nilton Mullet Pereira	ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E FABULAÇÃO
48	OLAVO PEREIRA SOARES	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS ESCOLAS
49	PAULA FAUSTINO SAMPAIO	INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: “PROJETO INTERCULTURAL BÓE & BARAÉDU”- ESCOLA ESTADUAL PROFª ELIZABETH DE FREITAS MAGALHÃES – RONDONÓPOLIS –MT, 2012
50	Ramofly Bicalho dos Santos	Educação do Campo, Movimentos Sociais e Ensino de História
51	Ramon de Alcântara Aleixo	CULTURAS ESCOLARES, CURRÍCULOS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA MILITAR EM CAMPINA GRANDE - PB.
52	REGMA MARIA DOS SANTOS	USOS DA CRÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: TEMPO E PAISAGEM EM RACHEL DE QUEIROZ
53	Ricardo de Aguiar Pacheco	Observatório do Ensino de História em Pernambuco: estudos comparativos entre os currículos da formação de professores e do ensino escolar de história.
54	Roberta do Carmo Ribeiro	A escrita Fílmica de Woody Allen e o uso da Ironia no Ensino de História
55	Robson William Potier	Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso de produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico
56	Rodrigo Mendes Oliveira	ENSINO DE HISTÓRIA: A HISTÓRIA DE GOIÁS ENSINADA NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE GOIÂNIA
57	Rose Elke Debiazi	O ensino de História na experiência da EJA/Pronera em Santa Catarina
58	Tamires Fiorucci Silva	Experiência de Estágio em Ensino de História: Os Direitos Humanos e o Debate em Torno da Comissão Nacional da Verdade