

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Priori, Angelo; da Silveira Flávio, Itamar; de Almeida Onesko, Stéfani
Estudando e vivenciando a escola: a experiência do Pibid de História da UEM, Campus
de Ivaiporã/PR

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 18, diciembre, 2014, pp. 261-271
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305535325011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Estudando e vivenciando a escola: a experiência do Pibid de História da UEM, Campus de Ivaiporã/PR*

*Angelo Priori***

*Itamar Flávio da Silveira****

*Stéfani de Almeida Onesko*****

Resumo. O objetivo deste texto é divulgar parte dos resultados do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid) da área de história. O projeto está sendo desenvolvido em quatro escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/PR, cidade que tem um campus da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O estudo é mais um esforço para analisar a contribuição do Pibid na formação dos licenciandos do curso de História, bem como possibilitar a compreensão da fundamentação teórica, política e ideológica que está subjacente na legislação e nos conteúdos programáticos dos currículos escolares.

Palavras chave: Pibid; História; Formação profissional; Currículos escolares.

Studying and living the school: the experience of UEM's History Pibid

Abstract. The aim of this paper is to disclose part of the results of History's Field Institutional Program of Scholarship in Teaching Initiation (PIBID). The Project is being developed in four public schools from Regional Education Nucleo of Ivaiporã/PR, a town that has an State University of Maringá (UEM) campus. The study is another effort to analyze Pibid's contribution in formation of History grade's undergraduates, also brings the possibility to comprehend theoretical, politics and ideological grounding that is underlying in the legislation and in programmatic subjects in schools curriculum.

Keywords: Pibid; History; Professional formation; Schools curriculum.

* Artigo recebido em 05/12/2014. Aprovado em 11/12/2014. Pesquisa financiada pela CAPES, Brasil.

** Doutor em História pela Unesp. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UEM, Maringá/PR, Brasil. E-mail: angelopriori@uem.br

*** Mestre em Educação pela UEM. Professor do Departamento de História da UEM, Maringá/PR, Brasil. E-mail: itamarflavio@hotmail.com

**** Graduada em História pela UEM, Campus de Ivaiporã/PR. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UEM, Maringá/PR, Brasil. E-mail: stefanionesko@hotmail.com

Estudiar y vivir la escuela: la experiencia del PIBID de Historia de la Universidad Estadual de Maringá (UEM), Campus de Ivaiporã/Paraná, Brasil

Resumen. El objetivo de este trabajo es dar a conocer parte de los resultados del Proyecto de Iniciación a la Enseñanza del campo de estudios de Historia (PIBID). El proyecto se desarrolla en cuatro escuelas públicas en el Núcleo Regional de Educación de Ivaiporã/PR, una ciudad que tiene un campus de la Universidad Estadual de Maringá (UEM). El estudio es más un esfuerzo para analizar la contribución del PIBID en la formación de los estudiantes de la licenciatura en Historia, así como obtener una mejor comprensión de la fundamentación teórica, política e ideológica que subyace en la legislación y en el contenido de los programas escolares.

Palabras clave: PIBID; Historia; Formación profesional; Planes de estudios.

Introdução

Ao elaborar o projeto de Iniciação à Docência do Curso de Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV), localizado na cidade de Ivaiporã/PR¹ – adotamos um cronograma de atividades que pudesse justificar o projeto junto a Capes e, ao mesmo tempo, considerar o impacto na vida acadêmica dos graduandos bolsistas, assim como na dos alunos e professores das unidades concedentes. Preocupamo-nos, também, em fazer com que o aporte financeiro colocado pela agência de fomento fosse utilizado da forma mais produtiva possível. Era preciso desenvolver algo que permitisse aos alunos contemplados pelas bolsas a oportunidade de ter a vivência escolar, mas que não se restringisse a constatar o dia a dia da escola.

Na perspectiva de proporcionar aos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) uma formação que possibilitasse compreender o que está

¹ O projeto teve início no segundo semestre de 2014 e se estenderá por um prazo de três anos. São 24 alunos bolsistas e mais três professores supervisores.

acontecendo na educação brasileira, optamos por atuar em três frentes: a) levá-los às unidades concedentes², para que tenham a vivência escolar; b) fazer leituras e discussões da legislação e das normas que regem o funcionamento da educação brasileira; c) oferecer instrumental teórico, utilizando de textos, vídeos e palestras, que possibilite aos futuros professores compreender a fundamentação teórica, política e ideológica que está subjacente a nossa legislação e os conteúdos programáticos dos currículos escolares.

A primeira vivência dos bolsistas Pibid

O Pibid possibilitou aos alunos do campus de Ivaiporã (UEM/CRV) compreender a complexidade das escolas em suas mais variadas faces. Neste sentido, os bolsistas observaram o lado bom e o lado desafiador existente nas instituições escolares atualmente.

No início do programa, os bolsistas analisaram as instituições educacionais participantes, e toda sua complexidade, de maneira prática. O primeiro passo foi realizar um reconhecimento do ambiente e de toda sua infraestrutura escolar, para tomar contato com a realidade que os esperava. Após isso, diversas rodas de conversa foram realizadas a fim de se debater sobre a situação atual da educação, tendo em vista as perspectivas e as frustrações dos professores/supervisores, e as expectativas e a apreensão dos alunos bolsistas.

Durante a vivência escolar, os alunos adquiriram um leque de experiências. Tiveram a possibilidade de observar o funcionamento das escolas, verificar as carências existentes no que diz respeito ao suporte material e técnico, além de testar suas próprias aptidões em relação ao futuro profissional que lhes esperam. Neste processo, os professores supervisores têm exercidos

² O projeto está sendo desenvolvido em quatro unidades escolares: Colégio Estadual Barão do Cerro Azul, Colégio Estadual Antônio Diniz e Colégio Estadual Idália Rocha, na cidade de Ivaiporã/PR; e no Colégio Estadual Jeremias Lunardelli, na cidade de Lunardelli/PR.

uma função extremamente relevante, já que com empenho profissional, conseguiram demonstrar aos bolsistas do Pibid os desafios e as soluções que inventam para tornar a escola um ambiente na busca incessante por um ensino de boa qualidade.

Além disso, toda a prática adquirida durante a convivência escolar ampliou o horizonte dos alunos bolsistas, reformulando expectativas em relação ao futuro profissional e possibilitando a reflexão sobre o destino de seguir, ou não, o caminho da licenciatura. A experiência, de uma maneira geral, tornou-se o grande alicerce do graduando para uma relação prévia e de intimidade com seu futuro local de trabalho. Evidente que, neste processo de contato com a escola, surgem muitas dúvidas e questionamentos. O desafio da futura profissão, o medo da frustração, a falta de confiança em si mesmo ou a falta de confiança no próprio futuro da educação, levam os bolsistas a realizar muitas indagações: “será que daremos conta de uma turma?”; “será que os alunos nos respeitarão em sala de aula?”; “por que os alunos não possuem mais o senso da hierarquia?” Diante de tais indagações, uma dúvida acompanha quase todos: “Acho que não vou conseguir!”. Por outro lado, a busca e o desafio pelo conhecimento e o desejo de construir uma educação melhor e de qualidade projetam atos que impulsionam os bolsistas a realizar aquilo que se propuseram, com presteza e dedicação.

Leituras e discussões das normas e das leis que regem a educação brasileira

O segundo passo foi estabelecer um cronograma de leituras para todos os bolsistas, em conjunto com os professores/supervisores das escolas, acerca da legislação educacional brasileira, com o objetivo de compreender, minuciosamente, os diversos projetos educacionais existentes, tomando como questão principal os referenciais teóricos que os sustentam.

O primeiro projeto educacional analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Além de fazer uma análise geral, os bolsistas buscaram compreender, por exemplo, como foram construídos os argumentos para uma legislação que dessem ênfase nas diferentes culturas/religiões/opções sexuais, pautada no conceito de tolerância (NOBRE, 2006; FORST, 2009). Essa compreensão corrobora as considerações emanadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ao apontar o tema da educação, enfatizou:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, art. 26).

Respeitando e tendo como base a Declaração dos Direitos Humanos, cada país e seus governantes têm autonomia para definir como oferecerá à população o acesso à educação e ao ensino. As normas internacionais determinam que a educação, em todas as suas formas e níveis, deve ser acessível, aceitável e adaptável. A LDB se pauta, portanto, na Declaração dos Direitos Humanos, definido pela ONU e outras organizações mundiais, que aspiram ao multiculturalismo e à diversidade de gênero.

Em seguida, os bolsistas analisaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. E, além de estudarem o conteúdo, observaram as bases teóricas centrais dos PCNs. Nestes projetos, puderam perceber a ênfase em habilidades e competências voltadas para desenvolver procedimentos que permitam aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, aprender a conhecer. Na leitura, os alunos destacaram uma ideia que é bastante recorrente neste tipo de documento: a educação como processo de transformação social ou de

formação de uma sociedade crítica. A consolidação da formação da cidadania, segundo os PCNs, é uma das principais contribuições do ensino de história.³

Seguindo os objetivos de analisar a legislação educacional brasileira e, principalmente, aquela que dá sustentação aos projetos pedagógicos das escolas concedentes, o passo seguinte foi discutir as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a área de história. Inicialmente, os bolsistas verificaram que as diretrizes fundamentam-se em duas das principais correntes historiográficas: a Nova Esquerda Inglesa e a Nova História (herdeira dos *Annales*). As diretrizes, em essência, buscam promover a transformação imediata da escola tradicional e de seus valores.

Para os elaboradores das Diretrizes Curriculares do Paraná, a partir da década de 1990, houve uma proposta de renovação do ensino de história e a teoria adotada fora os pressupostos teóricos presentes nas correntes historiográficas acima mencionadas. A perspectiva histórico-crítica ganhou visibilidade e teve papel fundamental no desenvolvimento da educação. As relações humanas, dentro da escola, passaram a visar à transformação das estruturas sócio-históricas e a concepção de história começou a ser entendida como experiência de indivíduos em sua relação dialética, valorizando a possibilidade de luta e transformação social.

Segundo as próprias diretrizes, a “proposta de renovação do ensino de História tinha como pressupostos a historiografia social, pautada no materialismo histórico dialético, e indicava alguns elementos da Nova História” (PARANÁ, 2006, p. 7).

Tomando como referência os conteúdos estruturantes,⁴ as diretrizes tiveram como objetivo atender às novas demandas sociais para o ensino de história.

³ Uma leitura elucidativa sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de história pode ser realizada em Magalhães (2007).

⁴ Os conteúdos estruturantes para o ensino médio, definidos pelas Diretrizes Curriculares de História do Paraná, são: *relações de trabalho, relações de poder e relações culturais*.

Os conteúdos estruturantes são identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação da História política, sócio-econômico e cultural, à luz da Nova Esquerda Inglesa e da Nova História Cultural, que insere conceitos relativos à consciência histórica (PARANÁ, 2006, p. 12).

Os projetos educacionais, portanto, não foram analisados tendo em vista os seus conteúdos apenas, mas sim, buscando compreender as bases teóricas de cada um deles, na perspectiva de entender em quais fontes se pautam a educação brasileira.

Essa metodologia de trabalho foi essencial, para dar o passo seguinte, que foi analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada unidade concedente. Mais uma vez o trabalho foi realizado pelos alunos do Pibid em conjunto com os professores/supervisores, e mais uma vez, privilegiou-se a análise dos conteúdos e das fundamentações teóricas existentes nos mesmos. A maioria dos PPPs das unidades concedentes tem como fundamentação teórica o marxismo (materialismo dialético), e todos eles enfatizam uma crítica ao modelo capitalista e à sociedade de consumo e elabora uma teoria para a revolução ou transformação da sociedade. Esta teoria está implícita em cada um dos projetos político-pedagógicos analisados. Além do marxismo, os alunos do Pibid perceberam que as teorias da escola de Frankfurt também são contempladas pelos PPPs, sendo, especialmente, utilizado o teórico Herbert Marcuse (1967), que também critica a sociedade de consumo e instiga a transformação social.

Como se pode perceber, tanto nas diretrizes quanto nos PPPs analisados, a ideia de transformação da sociedade, ou transformação social, é o norte condutor de toda a orientação pedagógica. Tanto os professores como os alunos são incitados a pensar “as relações humanas” como determinantes dos limites e das possibilidades das “ações dos sujeitos de modo a demarcar como estes podem transformar constantemente as estruturas sócio-históricas” (PARANÁ, 2006, p. 13).

Portanto, são as relações humanas que determinam os limites e as possibilidades das ações dos sujeitos sociais. Nesse sentido, ao se pensar a história e ao se produzir o conhecimento histórico, os alunos e os professores de história precisam considerar que não estão tratando de temas e processos “abstratos e desmaterializados” (RUDÉ, 1991, p. 7), mas de ações concretas e sentimentos construídos no cotidiano, por pessoas de carne e osso, o que E. P. Thompson denominou de “experiência” (1981, p. 185). São as experiências de homens e mulheres, geralmente cotidianas e comuns, traduzidas em valores, comportamentos, condutas, costumes e culturas que fazem a história das pessoas (PRIORI, 1994, p. 184).

No entanto, produzir esse tipo de conhecimento histórico requer um método específico, que explique e interprete os fatos e acontecimentos passados, mas que valorize a luta e a transformação social. Para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a história deve ser construída “a partir de documentos e da experiência do historiador [acrescentamos aqui: a experiência do professor], a problematização produz uma narrativa histórica que tem como desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações” (PARANÁ, 2006, p. 22).

Analisar a diversidade dessas experiências sociais, culturais e políticas, a partir de uma postura crítica e interpretativa, é uma maneira de contribuir para que o ensino de história possa formar uma consciência crítica nos alunos. A experiência do passado, quando submetida a uma metodologia histórica adequada, faz com que os alunos possam ampliar a compreensão do fato histórico.

Thompson, assim como Gramsci (1979), enfatizava o protagonismo do sujeito na história, desviando-se dos antigos determinismos históricos que, segundo ele, não abria espaço aos sujeitos, ao mundo social e à própria política. Para as diretrizes, as correntes historiográficas ajudam na medida em que propiciam a criação da consciência histórica nos alunos.

Para Gramsci, a escola tradicional não atendia à demanda da dinâmica social, pois a tradicionalidade só atendia aos interesses da cultura industrial. Para o pensador italiano seria necessário educar num sentido mais político e filosófico. Gramsci atribui uma dupla função à escola, sob a perspectiva dialética: a de conservação (ciência e tecnologia) e a de superação das estruturas capitalistas. Neste contexto, Gramsci afirma que a educação deve se emancipar do bloco histórico dominante, bem como da escola tradicional e de seus valores capitalistas, para criar uma nova escola.

Considerações finais (uma nova vivência: substituição dos valores)

O novo processo da educação brasileira gira em torno da substituição dos valores ditos tradicionais, bem como da formação de um indivíduo com consciência crítica. Nossa conclusão, mediante o estudo dos projetos educacionais, é a de que a escola visa, não apenas ensinar, mas, possuir um papel de “mobilizadora”, “modificadora” e “mediadora” da transformação dos antigos valores. Em outras palavras, a escola, atualmente, busca realizar um projeto de engenharia social.

À primeira vista, a escola – local onde o bolsista de Iniciação à Docência (ID) inicia uma nova vivência - possui um ambiente assustador, cheio de desafios. Muitos dos nossos alunos bolsistas foram alunos das escolas concedentes, quando estudaram o ensino médio. E agora, como participantes do Pibid, retornam para aquele ambiente, não mais como alunos, mas como espectadores privilegiados, como futuros professores (embora sem a responsabilidade que recai sobre os ombros de um professor).

Na condição de bolsista do Pibid, os alunos observaram que agora os desafios são outros. Há outro olhar, inclusive para a tão reclamada indisciplina dos alunos - que chega, muitas vezes, a atingir a moral do

professor, quando não a integridade física. E com isso eles mesmos estão podendo constatar que a situação, mesmo adversa, implica em duas alternativas: compreender a situação, muitas vezes, caótica das escolas e trabalhar para transformá-la; ou então desistir do curso de licenciatura em história que estão cursando. Felizmente, até agora, a primeira alternativa tem sido a escolha dos bolsistas.

O tempo de dedicação à realização desse projeto possibilitou aos alunos bolsistas inteirar-se, aos poucos, do complexo universo escolar. Possibilitou vivenciar a escola de forma empírica, mas conhecer também a teoria que sustenta as práticas e os valores de tais experiências. Permitiu se reconhecer enquanto cidadãos e futuros docentes, já incumbidos dos desafios que irão enfrentar. Ontem, alunos; hoje, graduandos de um curso de licenciatura em história. Ontem, falando alto nos corredores, conversando durante as aulas e assistindo os embates (in)disciplinares entre professores e alunos; hoje, como estagiários do Pibid e, em breve, como professores, imbuídos da responsabilidade de gerir algumas salas de aula recheadas de conflitos e contradições que permeiam a rotina escolar.

O diferencial do Pibid é que o programa estimula os seus participantes a pensar esta realidade escolar. Os futuros professores iniciarão suas atividades não como debutantes na educação, mas como profissionais conhecedores do universo em que irão trabalhar por algumas décadas. Entendemos que será o mesmo que um engenheiro que inicia a busca pelo seu primeiro emprego no mercado de trabalho já tendo no seu currículo a experiência de ter construído algumas pontes. Nossos futuros professores, ao longo da vivência do Pibid terão a oportunidade de realizar a ponte entre o conhecimento teórico do curso universitário com a realidade escolar.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
- FORST, Rainer. Os limites da tolerância. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 84, p. 15-29, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação de professor. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2007.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- NOBRE, Marcos. Elementos de um conceito crítico de tolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF Editora/DAAD, 2006.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*, 1948.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2006.
- PRIORI, Ângelo. História regional e local: métodos e fontes. *Pós-História*, Assis, v. 2, p. 181-187, 1994.
- RUDÉ, George. *A multidão na história*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

