

O hífen e o hiato: possibilidades, proximidades e distanciamentos entre Ensino Básico e Superior a partir do Pibid

PAGLIARINI JUNIOR, Jorge¹
FERREIRA, Lincoln²

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem desafiado profissionais e formandos da educação a repensarem suas práticas docentes. Escrito a quatro mãos, pelo professor da Universidade na condição de coordenador do programa e pelo professor do colégio, supervisor do mesmo, o artigo apresenta um panorama do nosso sistema educacional tendo por base a relação entre ensino básico e ensino superior. As contribuições pautam-se numa aproximação conceitual, discutida numa análise das dificuldades e dos alcances do programa Pibid. Para tanto, procura-se problematizar a partir de relatos de experiências os alcances de três projetos de intervenção ocorridos no ano de 2014. Acredita-se que o diálogo proposto contribui ao debate sobre as expectativas e desafios vivenciados no ensino com um todo, especificamente, no tocante às demandas de formação dos alunos do ensino superior- bolsistas do programa e os do colégio.

Palavras-chave: Educação; Formação docente; Instituições educacionais; PIBID.

The hyphen and the hiatus: possibilities, proximities and gaps between school and university from a Pibid's perspective

Abstract: The Institutional Program of Teaching Initiation (Pibid) has challenged professionals and students in the area of education to rethink their teaching practices. Co-written by a university professor and a school teacher (coordinator and supervisor of the programme, respectively), this article develops an overview of our educational system's basic and superior levels and their connection. The contributions are based on a conceptual approach, in which the scope and difficulties of the PIBID are debated. To achieve this, we problematize issues from the reports of three empirical interventional projects of the program in 2014. We believe this dialogue contributes to the debate about challenges and expectations lived through the teaching experience, specifically, concerning the demands for superior level students formation assisted by the program's scholarship.

Keywords: Education; teaching development; educational institutions; PIBID.

APRESENTAÇÃO

Nas três últimas décadas intensificaram-se esforços no sentido de debater as prerrogativas decorrentes da relação entre ensino e pesquisa nas diferentes áreas do saber. Contexto no qual o próprio significado da universidade passou a ser

¹ Professor do curso de História da Unespar, Câmpus de Campo Mourão. E-mail: palhajr@yahoo.com.br.

² Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: lincolndavila@gmail.com.

discutido (SOUSA SANTOS, 2013)³. Os resultados desse debate integraram preocupações de professores e alunos do Ensino Básico e do Superior em torno do desenvolvimento de projetos voltados para a rede pública.

Neste recorte percebemos que a disciplina de História consolidava-se nas instituições de ensino superior brasileiras. No início dos anos 1990 também ganharam força nos meandros acadêmicos, debates em torno da relação entre produção do conhecimento histórico e ensino de História, no sentido do deslumbre da produção de conhecimento, seguindo além de uma divisão estanque entre ensino, pesquisa e extensão. Vivíamos a recepção de políticas representadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e posteriormente as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs), ambos, marcados por razoável recepção acadêmica, salvo críticas comuns e necessárias em todas as análises do tipo.

Nesse exercício de contextualização da disciplina História notamos que nas duas últimas décadas foi marcante a intensificação de debates nacionais em torno da atuação do historiador em outros espaços senão o da sala de aula ou o da pesquisa direcionada especificamente aos pares.

A partir desses desafios novas atitudes foram sendo sistematizadas e na década atual a mobilização da categoria a respeito da regularização da profissão teve na apontada “crise das licenciaturas”, motivações para a intensificação de problemáticas de formação e atuação do e no campo histórico (LEAL, 2014). Evidentemente tudo isso implica um tipo de conhecimento histórico resultante. Eis o contexto no qual, instituições, nós, profissionais, e alunos envolvidos com o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), aqui discutido pelo Pibid de História da Unespar, Campo Mourão, estamos inseridos. Mesmo sendo o Pibid um programa federal, voltado para o ensino Básico nacional, nosso relato de experiência dialoga mais pontualmente com a realidade do ensino Básico do Estado do Paraná, realidade tal experimentada pelos autores.

Para darmos conta desse debate, num primeiro momento apresentamos as características do Pibid, num diálogo pautado nos desafios vivenciados não apenas no e pelo programa, mas no ensino público, com uma abordagem mais abrangente.

³ Ver as contribuições de Boaventura de Sousa Santos. O autor problematiza o processo de crise das instituições de ensino superior européias (crise de hegemonia, institucional e de legitimidade) a partir do Pós Guerra, destacando para tanto o significado da incorporação de demandas sociais e da inserção de uma “cultura de massa” nas universidades (SOUSA SANTOS, 2013, p. 371-429).

Cabe enfatizar que o programa encontra-se no quarto ano de execução, e também no quarto ano de aplicação no colégio Estadual Osvaldo Cruz, CEDOC, colégio, de Campo Mourão, Pr, onde ocorreram os projetos ora apresentados; nosso recorte de escrita trata de experiências anteriores, ocorridas no ano de 2014. Aos seus modos e ritmos, foram respeitadas as realidades de cada projeto, a depender das particularidades institucionais e de currículo, além das relações que compunham as dinâmicas de trabalho de cada um dos projetos, e da estrutura e do cotidiano dos alunos no colégio.

A sequência do texto procura apresentar fatores positivados percebidos no programa e com isso trataremos dos desafios pensados pela aplicação do projeto, diante da relação dialógica pretendida entre professores do Ensino Básico, Superior e bolsistas, e entre os alunos do colégio e a localidade envolvida. No segundo momento, teremos a apresentação das três atividades desenvolvidas.

Neste ínterim e a título de introdução, antes, defendemos que o conjunto de sujeitos e instituições envolvidas nos projetos aqui destacados situa-se no diálogo apresentado por Nóvoa, (1999) pela metáfora dos vértices do triângulo, metáfora esta com a qual apresenta o ensino na contemporaneidade.

Ao se posicionar diante das inovações educacionais típicas segundo ele dos anos de 1990, Nóvoa apresenta a teoria dos vértices do triângulo pedagógico – ou seja, de três lugares assumidos pelo sistema educacional para apresentar um “morto”. Ele resulta com isso a aproximação de dois vértices do triângulo, estes sim valorizados, e do respectivo distanciamento deles de um terceiro vértice, o morto, o qual mesmo excluído das atenções seguiria formando a tríade do circuito educativo. (NÓVOA, 1999, p. 9)

Para o autor, historicamente, o status dos vértices integrantes do sistema educacional partiria da valorização certa do vértice representado pelo professor, lugar adjetivado pelo termo experiência, e deste vértice aproximar-se-ia ora do vértice representante do saber pedagógico, isto em momentos de renovação do campo, e com isso distanciando-se do saber das disciplinas (conteúdos), o qual seria então o morto, ora do saber das disciplinas e, por conseguinte distanciando-se do saber pedagógico, posicionamento típico de momentos conservadores. Ocorre que agora, segundo o autor, são os saberes pedagógicos e o das disciplinas quem se aproximam e o vértice do professor é quem acaba afastado da produção do

saber, assumindo pela primeira vez, metaforicamente, o lugar do morto. (Ibidem) (NÓVOA, 1999, p.9)

Podemos então utilizar essa metáfora a título de apresentação da realidade vivenciada pelos profissionais envolvidos no Pibid e pensarmos na abrangência e heterogeneidade do vértice da experiência docente frente aos desafios postos. E isto nos leva a refletir, primeiramente, sobre a possibilidade de professores universitários e professores supervisores dos colégios, bem como dos bolsistas, atuarem em conjunto. E mais, problematizar até que ponto a interação com o saber pedagógico e com os conteúdos se dá numa mesma intensidade entre esses sujeitos da educação. É do espaço – da experiência – que resulta a nossa observação de que é notório nos resultados dos primeiros trabalhos desenvolvidos no Pibid o alto índice de aceitação do programa no universo docente e escolar nele envolvidos.

Enfim, a problematização dos alcances de três projetos de intervenção ocorridos no ano de 2014, apresentados em forma de relatos de experiência, corroboram as críticas apresentadas e concluem nosso texto, sendo eles: “Práticas e discursos sobre o futebol em nossa cidade”; “O Jornal 19 de Dezembro: resultados na e pela sala de aula”; “O conteúdo histórico do site de Campo Mourão-PR e as histórias que o povo conta: produção de conhecimento histórico sobre a cidade de Campo Mourão pelos alunos do colégio CEDOC.”

A ESTRUTURA DO PIBID, DA RELAÇÃO ENTRE EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

Podemos reafirmar a importância do Pibid em nossa sociedade, justamente pelos desafios que ele assume. Entre os seus objetivos podemos apontar como principal:

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”. (BRASIL, 2017)

De maneira breve, podemos destacar um *modus operandi* do projeto, mantido nos quatro anos de sua existência. Sua apresentação não significa negar a dialogicidade que estrutura sua construção, mas antes, indica nossa metodologia na sua constante revisão.

Os alunos, num total de 22 no programa, sendo eles 4 envolvidos com o colégio CEDOC reuniam-se todos num momento de leituras e reflexão de textos;

num outro momento eram separados em grupos conforme o colégio designado, quatro no total. Cada colégio conta com supervisão de um professor de História cabendo a ele o parecer e orientação em relação aos termos práticos e estruturais das atividades; ou seja, seguido do momento de leituras e produção de material a ser trabalhado, e foi de fundamental importância o olhar e direcionamento deste profissional para a efetivação das atividades. A proposta do programa sempre buscou a rotatividade entre os grupos, além da troca de experiências sempre que possível entre eles.

Se nas três últimas décadas convencionou-se questionar qual seria, então, o “papel” do historiador, nós atentamos aqui aos desafios do tipo: o lidar com novas tecnologias; o repensar do significado da pesquisa frente ao ensino e extensão; o acompanhar das demandas educacionais da formação de jovens; o ingresso de adultos e idosos na formação escolar e acadêmica. Todas são exemplos das preocupações que vão dos desafios lançados aos saberes pedagógicos, às leituras da Sociologia da Educação, e é exatamente deste lugar - na sua acepção institucional, social e de formação - que os debates do campo indicaram a necessidade de firmarmos um lugar para o ensino de História. Muitas vezes coube ao grupo relacionar determinadas abordagens metodológicas da pesquisa histórica e fazer a ponte com o ensino de História.

No que se trata da construção de um conhecimento histórico comprometido com as demandas do ensino, o Pibid possibilita a aplicabilidade de um saber pautado no compromisso social. Possibilita ainda colocar em prática aquilo que Cerri (2009) destacou ao afirmar ser o Ensino de História um problema da própria História. Poderíamos então retomar o desafio de avaliarmos a partir da experiência do e no Pibid as correntes historiográficas presentes na formação acadêmica dos bolsistas, algo que nos remeteria ao esforço de reconhecimento e reflexão do fenômeno historiográfico e seus usos sociais. E se próximos ao autor considerarmos que além das práticas diretamente ligadas ao ensino, outros diferentes caminhos indicam o processo de construção de consciência histórica, e esses, por sua vez, interferem no ensino de História (Idem, p. 150) (2009, p.150), podemos então avaliar como os usos políticos e cognitivos da História interferem no estudo da historiografia da História regional. E estudá-la significou, em alguns casos vivenciados no programa, lidar com uma produção oficializada das histórias dos municípios, reproduzida fora do meio acadêmico.

Aqui temos outro desafio presente nas atividades do programa, qual seja, o de pensarmos na renovação do campo da História no que se refere ao paradigma regional. A propósito de como isto repercutiu nos projetos orientados, nos aproximamos de Martins (2010) e percebemos que o espaço, ou o seu recorte, mais do que uma delimitação espacial, relacionava-se em redes de relação social, nos jogos de escalas identificados em meio ao estudo de fenômenos sociais. Assim reconhecemos as limitações de um modelo de história regional que apenas reproduzisse o debate nacional, em uma escala espacial menor, sem com isso questionar a estrutura e a própria construção e análise histórica dos sujeitos inseridos. Esse esforço dialogou tanto com os limites da historiografia dita “oficial”, quanto com os limites de uma produção de materiais didáticos voltados à construção da “crítica” pelo aluno, isto em detrimento do conteúdo histórico.

Além do cotidiano dos colégios, os alunos necessitaram entrar em contato com bibliografia específica. Isto se deu de duas maneiras, num primeiro momento estruturado em formação na Universidade e em outro, disseminado entre as demandas de leituras e aplicação de cada uma das atividades de intervenção e/ou observação. Tais leituras foram divididas entre leituras voltadas ao ensino de história e seus diálogos com a área da Pedagogia e da Sociologia da Educação, entre outras, e com as diferentes metodologias trabalhadas.

Quanto ao entendimento do espaço escolar, os bolsistas foram direcionados desde o seu ingresso no projeto, ou seja, mesmo antes do início das atividades de intervenção no colégio, a conviverem nos espaços utilizados e construídos pelos alunos dos colégios. Além disto, o próprio convívio com os professores e demais profissionais da educação serviu de orientação para as atividades desenvolvidas. O conhecimento da instituição foi finalizado com o estudo do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

O debate não pode deixar de se remeter à relação entre professores do Ensino Básico e do Superior, esferas a partir das quais gravitavam as atividades dos alunos bolsistas do programa.

Sabemos que tornar efetivos os ideais preceituados pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) não é nada fácil. Além de fazer com que os estudantes desenvolvam de forma estimulante a criatividade, as diretrizes básicas compreendem (de maneira muito realista, acreditamos) que o processo educacional não se resume ao meio escolar, pois também abarca a família, a comunidade, o ambiente de trabalho, os

movimentos sociais e as manifestações culturais. Por isso, é necessário que o professor esteja ciente dos contextos, práticas, valores e problemas presentes em cada um desses meios. E, assim, atue de forma dinâmica:

A ação do professor, no entanto, não pode ser, apenas, colaborativa. Tem que ser indicativa. O professor é o componente da centralidade do ato pedagógico. Por isso, há de veicular, no conteúdo da disciplina que ministra, formas e fórmulas de integração escola/família/comunidade. Colaborar com as atividades de articulação dá a ideia equivocada de algo fora da sala de aula, algo alheio ao conteúdo trabalhado com os alunos. Na verdade, ou este casamento se faz no cotidiano escolar e no espaço da sala de aula ou nada mudará porque a escola continuará trabalhando esta relação através de eventos, de programação episódica, descontextualizada de cada disciplina e, logo, fora do foco de reconstrução do saber. A questão é como fazer esta articulação. (CARNEIRO, 1998, p.76)

Essa é uma das maiores distâncias a serem vencidas entre o Ensino Básico e o Superior. A rigidez compartimentada praticada pelos professores das Escolas ainda está muito distante da almejada interdisciplinaridade e flexibilidade. Exemplo desse de objetivos que vêm se tornando, ainda que de maneira incipiente, mais presentes no Ensino Superior. Grande parte dessa diferença resulta do processo de formação dos professores universitários, que, são levados a conviverem com professores e colegas que transitam por campos variados de suas próprias disciplinas enquanto continuam seus estudos de pós-graduação. Realidade ainda distante da formação complementar dos professores do Ensino Básico.

Entre os professores das escolas, por outro lado, via de regra, o termo “pós-graduação” é usado para substituir “especialização” – praticamente de forma exclusiva. A publicação de textos, em geral, pouco conta no desenvolvimento da carreira desses profissionais. O que costuma marcar a continuidade dos estudos desses profissionais, após a graduação, é a cobrança por certificados – que não excedam o número de horas burocraticamente exigido – de quaisquer cursos que tenham validade para a Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Como esperar que profissionais que desenvolvem suas carreiras dentro desses moldes atendam aos requisitos que demandam das teorias pedagógicas contemporâneas e do arcabouço legal?

O Inciso II destaca a necessidade de o currículo ser trabalhado com metodologias de ensino e de avaliação que incentivem à criatividade dos alunos. Esta é uma questão crucial da educação básica brasileira. Como tornar criativo o aluno que frequenta uma escola inteiramente pautada por processos de ensino que favorecem a mera repetição? Como estimular a iniciativa dos alunos do ensino médio, quando eles são “treinados”, mediante aulas essencialmente expositivas, para repassar, nos exames, o que foi exposto nas aulas? Mas é

importante que a Lei destaque a criatividade como diretriz de formação curricular, ao menos enquanto reação à pedagogia do clone (CARNEIRO, 1998, p.120)

Se os próprios professores atuam com baixos salários, defasagem de concurso público para que se alcance estabilidade nas instituições de ensino e com alta carga horária⁴, realidade na qual poucas são as políticas voltadas para a formação profissional em nível de mestrado⁵, a produção de aulas que estimulem a criatividade se torna, de fato, desafiadora⁶.

Em função dessa discrepância, muitas frustrações e estranhamentos são gerados. Quiçá, de maneira geral, quanto maior o grau de estudo do profissional do Ensino Básico, maior a tendência a se decepcionar com o trabalho em sala de aula e com o cotidiano escolar em geral ⁷. O conhecido, famoso e comum “banho de água fria” que muitos professores levam ao se verem diante da apatia, desprezo ou ridicularização de aulas preparadas com afincos tem entre suas causas essa incompatibilidade de linguagens e interesses, inclusive no ramo da História. E aqui atentamos ao risco da desvalorização do saber cotidiano, pois, conforme apresenta Rüsen (2010), é significativo a relação recíproca entre o saber/pensamento histórico num nível da ciência especializada – idéias; método; formas; com o saber da vida prática – funções; interesses. (RÜSEN, 2010, p. 25-51)

⁴ Os dois últimos concursos ocorreram em 2007 e 2013.

⁵ Aqui destacamos o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) como uma exceção positiva. O PDE é um programa de formação continuada da rede Básica de Ensino do Estado do Paraná no qual, como forma de plano de carreira, busca-se estreitar as relações entre professores da Rede e professores das universidades estaduais. O programa consta do afastamento total do professor da rede Básica por um ano, e com o seu retorno parcial de 75% no segundo ano. No primeiro ano os professores contam com a formação continuada e desenvolvem com a orientação de professores das universidades estaduais um produto didático a ser fornecido ao Ensino Básico, seja ele oferecido diretamente aos seus alunos, seja aos seus pares. No segundo ano os professores aplicam esses projetos nos colégios e produzem um artigo retratando o processo vivenciado.

⁶ Acúmulo de certificados essencialmente por questões burocráticas, ausência de interesse na proficiência em ao menos uma língua estrangeira, direcionamento de uso dos conteúdos do livro didático adotado no período de forma *engessada*, dificuldades em associar materiais não-ortodoxos – como os oriundos das artes – às aulas, uso cotidiano de exercícios de fixação sem se desenvolver problematizações, descontentamento diante do pedido de alunos para repetirem, ou simplificarem, as explicações. Cabe aqui informar que esse retrato do Ensino Básico que apresentamos resultou de nossas experiências profissionais como professores de História, Geografia e Sociologia em nove instituições da Rede Particular de Ensino e em onze da Rede Pública, entre os anos de 2004 a 2017, nas cidades de Campo Mourão, Maringá, Umuarama, Assis Chateaubriand e Toledo – PR e Novo Repartimento –PA.

⁷ Embora a LDB, em seu primeiro artigo, considere a educação como uma prática que conta com a escola como apenas um de seus diversos elementos (comunidade, família, ambiente de trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais) faz parte do pensamento corrente considerar que essa é uma responsabilidade praticamente exclusiva da escola.

Finalmente, quanto aos distanciamentos entre as esferas do ensino, notamos, de um lado, preocupações excessivas com índices e entraves burocráticos, por parte dos responsáveis pelo Ensino Básico (a ponto de relegar o desenvolvimento cognitivo a um segundo plano). Enquanto, de outro, vigora a prática de tratar os alunos em geral como se os mesmos estivessem dotados dos devidos conhecimentos prévios mínimos, por grande parte dos envolvidos com o Ensino Superior (o não desenvolvimento da habilidade de leitura, nas séries iniciais, compromete todo o desenvolvimento posterior, e frequentemente analfabetos funcionais chegam ao ambiente acadêmico).

A partir dessas considerações podemos passar a pensar em algumas proximidades entre os dois níveis de ensino e as atuações do Pibid. Os pibidianos contam tanto com uma disposição maior para tentar rotas alternativas como com referências de metodologias e caminhos que os professores do Ensino Básico ainda não têm nas suas rotinas. Tais aspectos podem ser encontrados seja pelos desafios percorridos, seja pelas particularidades aqui positivadas do programa.

O REPENSAR DAS ADVERSIDADES COMO UM CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO

A estrutura educacional paranaense apresenta uma grande distância entre os níveis de ensino Básico e Superior e é a nós que compete aproximar adequadamente essas esferas de estudo. A nós, das Universidades e das Escolas. E, especialmente nós, das Licenciaturas. Isso porque não podemos deixar de levar em conta que a educação em nosso país, aparentemente, existe muito mais para gerar índices atrativos à iniciativa privada internacional do que para educar. Não obstante, não podemos deixar de considerar que os propósitos, dos educadores e dos educandos, dessas duas estruturas, também são intrinsecamente diferentes e dificilmente harmonizáveis. Em função disso, consideramos que projetos que visem articular as relações entre esses dois setores (tal qual o Pibid) são extremamente necessários em nosso contexto social.

Um aspecto dos mais relevantes e promissores do Pibid é, justamente, o de aproximar o nível Superior do Básico. Todavia, para cumprir essa difícil tarefa faz-se necessário intermediar adequadamente as elucubrações do pensamento acadêmico às demandas do magistério. E como seria importante que os professores do Fundamental e Médio não se afastassem tanto do mundo universitário, assim como

seria positivo a efetivação da aproximação dos professores universitários das escolas; também precisamos estar cientes de que enquanto os estudantes da Universidade, em geral, estão entrando numa fase de moralidade autônoma, os da Escola, mesmo no Ensino Médio, em muitos casos, ainda continuam na fase heterônoma⁸.

Isso faz com que os motivos que os levam ao ambiente de estudo sejam extremamente divergentes e, em que pese um momento de transição percebido no primeiro ano do ensino superior, os universitários tendem a ser seletivos, de maneira a enfatizarem o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo em torno de determinados autores, conceitos e disciplinas – em detrimento de outros – ao passo que os alunos das escolas tendem a estar mais focados em emular e interpretar comportamentos do que em analisar conceitos e abstrações. Inspirados nessa relação constatamos o fato da teatralidade, ainda que caricatural, falar tão alto aos jovens da escola quanto a abstração – recurso essencial no fomento do pensamento acadêmico.

No que diz respeito às potencialidades, os projetos elaborados nesse programa podem servir especialmente ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes (tanto dos bolsistas do Pibid quanto dos alunos da rede pública de Ensino Básico). Além de que, pode adequar a postura didática dos graduandos em relação à diversidade de condições sociais de seus alunos, preparando-os – por meio do contato direto – para lidarem com as realidades práticas do cotidiano escolar. Assim, em relação às proximidades entre Ensino Básico e Superior, é visível que algumas são enriquecedoras e podemos destacar de antemão: ampliação das temáticas e cosmopolitização do conhecimento.

⁸ De acordo com o pensamento de Lawrence Kohlberg, que desenvolveu suas ideias a partir das teorias piagetianas, a infância é caracterizada por padrões morais heterônomos, nos quais as referências vêm do mundo exterior ao ser – a obediência às regras de conduta se dá essencialmente em função da busca da aceitação, fuga de castigos e barganha por desejos. Nessa fase, o sujeito não compreende os princípios éticos que regem os padrões morais, apenas apreende e memoriza esses mesmos padrões – vivendo num nível moralmente pré-convencional. Já, ao longo da adolescência e maturidade, segue-se a fase da moralidade autônoma. Nela, o sujeito passa a interiorizar as regras sociais de conduta e realizar abstrações sobre as mesmas atingindo o nível convencional da moralidade. Aqueles que aprofundam suas abstrações sobre as questões morais a ponto de distinguir a subjetividade dos princípios éticos das exterioridades dos comportamentos moralmente aceitos chegam ao nível pós-convencional, estando aptos a perceberem e intervir nos conflitos entre a lei formal e os princípios que as justificam. Todavia, a passagem de uma fase, ou estágio, a outro, varia de pessoa para pessoa – sendo que muitos não ultrapassam o nível heterônimo. (2002, BIAGGIO, p. 24)

A capacidade e o modo de aprendizagem variam conforme a fase de desenvolvimento de cada um. Pessoas que estão em fases, ou em campos, muito diferentes quanto à aprendizagem dificilmente desenvolverão diálogos prolíficos entre si. De qualquer maneira, mesmo com as várias dificuldades a serem enfrentadas para se vencer as distâncias entre os dois níveis, frutos promissores podem decorrer desse trabalho. Nossos estudantes que estão se graduando em uma licenciatura terão muito mais condições de aproveitar seus estudos de forma a se preparem eficientemente e adequadamente ao seu futuro profissional, e, também terão maiores condições de lidar com a diversidade social/cultural abarcada pelo universo de seus futuros alunos.

Os pibidianos, que também se encontram na situação de alunos, ainda distantes das pressões que demarcam a prática do ensino Básico (a noção de subordinação, o contraste entre as necessidades relacionadas à nota e frequência e os interesses genuínos em relação aos conteúdos da disciplina, por exemplo), têm mais condições que a maioria dos professores de realmente cativar a atenção, o interesse, e motivar os alunos por alguns motivos em especial. A própria motivação pela futura entrada no ensino superior pode ser aqui elencada. Isso aumenta a proximidade de percepção que os mesmos têm das aulas, em relação aos alunos com os quais trabalham nas Escolas⁹.

Os alunos tendem a se agrupar em formações de pessoas que têm não somente níveis cognitivos semelhantes, mas, principalmente, proximidade entre valores e sentimentos. Talvez, inclusive, as proximidades de configurações de inteligência emocional sejam mais determinantes que as de inteligência intelectual. Por isso, o professor pode e deve atuar de forma a levar os alunos a desenvolverem noções de alteridade e altruísmo misturando alunos de níveis morais e intelectuais diferentes nas mesmas equipes.

Os diferentes níveis de moralidade (pré-convencional, convencional e pós-convencional) não se desenvolvem uniformemente sociedade afora:

O nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é o da maioria dos adolescentes e dos adultos da sociedade norte-americana. Diríamos, também, que isso provavelmente ocorre em outras sociedades ocidentais, inclusive na brasileira, e talvez mesmo nas

⁹ Vale ressaltar que o curso de História da Uoespar, campus de Campo Mourão formou a sua primeira turma no ano de 2014; conforme constatamos com o Pibid, no município de Campo Mourão, é crescente a curiosidade dos alunos dos colégios pelo funcionamento do ensino superior.

sociedades não-ocidentais. O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 a 25 anos. (...) No nível pré-convencional, os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. As pessoas no nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação baseia-se na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam essas regras. Esses princípios às vezes conflituam com as regras da sociedade, e, nesse caso, os pós-convencionais julgam de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção. (BIAGGIO, 2006, p. 24)

Até mesmo para desenvolver uma tarefa como essa, aproximativa e socializadora, os pibidianos foram de extrema importância, e mesmo que o cotidiano do professor possa levá-los *a priori* a uma noção estereotipada de seus próprios alunos, pudemos perceber que eles, muitas vezes, apresentam uma sensibilidade que funcionou de modo construtivo e realista na distribuição dos alunos entre grupos de pesquisa. O trabalho do professor foi otimizado com o seu auxílio. Mas a distância entre os níveis de ensino ainda é muito grande, precisamos de muito mais bolsistas, e muito mais projetos como o Pibid, para que a melhora da educação brasileira não se dê apenas em índices.

A apresentação de resultados a partir de relatos de experiência demonstram como procuramos trabalhar diante de tal realidade.

O HÍFEN E O HIATO: RESULTADOS

Por fim temos uma síntese de cada um dos três projetos desenvolvidos no colégio CEDOC durante o ano de 2014. A título didático, reunimos as aulas de intervenção em três sequências com seu número de aulas variando em cada projeto entre duas a três aulas por sequência.

No ano de 2014, ano em que ocorreu a Copa do Mundo no Brasil, pudemos perceber o quanto um projeto desenvolvido pelo Pibid, tendo o futebol como tema, fez uma turma até então apática, do CEDOC, tornar-se extremamente dinâmica. A atividade intitulada: “Práticas e discursos sobre o futebol em nossa cidade” foi aplicada na turma do Primeiro ano B do Ensino Médio, e teve por objetivo procurar demonstrar, através de pesquisas e de texto pré-selecionados, a dinâmica do futebol no município de Campo Mourão, isto desde a década de 1970.

O futebol, conforme pudemos perceber a partir das entrevistas realizadas pelos alunos do colégio com os seus familiares e moradores da cidade, movimentou

um aquecido campo social composto, por exemplo, por torneios ocorridos no interior do município e entre seus bairros.

O estudo desses fenômenos nos possibilitou abrodar diferentes formas de sociabilidade e usos da cidade, desconhecidas pelos alunos do colégio e pibidianos. Foi o caso de narrativas sobre almoços comunitários, organização de torcidas, rivalidades entre bairros e/ou localidades do interior, bem como do próprio conhecimento de atletas amadores entre familiares e conhecidos. O time local fora lembrado pelos momentos ímpares de sucesso mesmo no cenário estadual. Campos de futebol hoje abandonados e/ou destruídos pela dinâmica do crescimento urbano foram lembrados. Estereótipos foram problematizados, além do fato de serem trazidos ao debate o próprio contexto da Copa do Mundo, ressaltada por muitos alunos mediante citação de críticas políticas e econômicas patentes naquele contexto nacional. Metodologicamente foram trabalhadas fotografias e produzidas entrevistas orais. (PORTELLI, 1997; FERREIRA, 1996)

Na Sequência de aula 1 – como forma de introdução, a apresentação do projeto contou com o debate em torno do futebol enquanto um esporte nacionalmente representativo do povo brasileiro – ou seja, nosso suposto jeito “atrevido” ou mesmo, alegre (SILVA, 2014); o nosso improvisado; procuramos neste momento ouvir alunos e alunas sobre seus clubes, e os alunos e alunas que não gostavam de futebol, e assim fomentar um debate. O fechamento da atividade envolveu a leitura e discussão de propagandas do período militar (fontes imagéticas) do tipo: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Pontualmente, foram destacados pelos alunos: o fato do futebol – profissional – envolver “milhões”, na verdade bilhões bem como os problemas com os clubes brasileiros que sonegam impostos; os salários atrasados nos clubes; a relação entre a paixão e a rivalidade do esporte e as brigas de torcidas; os prós e contras a realização da Copa no Brasil. E se as críticas ajudam na leitura histórica produzida, não devemos perder de conta o “outro lado”, afinal, o futebol profissional não deixou de ser lembrado como um importante meio de lazer e entretenimento.

Sequência de aula 2 – A partir de debate com a turma foi proposta uma atividade de pesquisa de campo envolvendo entrevista com familiares e amigos, pautada no tema futebol amador; especificamente, partimos das questões: como se encontra o esporte amador em Campo Mourão? Podemos fazer as mesmas leituras

que fizemos sobre o futebol profissional? Enfatizar curiosidades das décadas de 1970 e 1980.

Sequência de Aula 3: os resultados das atividades sobre o futebol profissional e o amador no município, duante as décadas de 1970 e 1980, e sobre o futebol profissional brasileiro na atualidade foram sistematizados e apresentados para todo o colégio.

Noutro projeto, intitulado “O Jornal 19 de Dezembro: resultados na e pela sala de aula” foram desenvolvidas atividades de pesquisa por meio de edições oitocentistas do Jornal Dezenove de Dezembro (PARANÁ, 1980). A fonte principal utilizada foi a reedição do 1º jornal de Curitiba publicado no Paraná, o Dezenove de Dezembro. O jornal Dezenove de Dezembro, do ano de 1856, de propriedade de Candido Martins Lopes era veiculado todas as quartas-feiras na cidade de Curitiba, Pr. A atividade levou muitos alunos a aprenderem de forma criativa a partir do trato com periódicos. (CRUZ; PEIXOTO, 2007)

O foco das intervenções se deteve nos anúncios de fugas de negros em condição de cativos e em algumas reportagens sobre a situação da escravidão da cidade – e do país – cabe destacar que outras colunas possibilitariam outras interessantes análises do periódico e da temática abordada, todavia, a escolha pelos anúncios se deveu ao tipo de sua narrativa, direta, com linguagem simples e composta por poucas frases. Nossa postura diante da análise da temática do preconceito teve como perspectiva teórica a teoria anti-racial (FERREIA, 2014) postura que embasou um diálogo com a História da África. (SLENES, 1997; SERRANO, 2007)

Sequência de aula 1 – A partir de trechos dos classificados dessa publicação os estudantes passaram a identificar as formas pelas quais os escravos eram referidos.

Sequência de aula 2 A nitidez da concepção do ser humano enquanto propriedade, ressaltada nos anúncios por termos como “peças”, foi ainda mais realçada após a realização de atividades paralelas, como a da exibição do longa metragem “Quanto vale, ou é por quilo?” (Bianchi, 2005). Todo esse processo foi guiado pelos pibidianos. Nas aulas ainda foram expostas cenas cotidianas públicas de periódicos e de programas de TV nas quais ficavam explícitas a violência contra negros.

Sequência de aula 3 - uma vez apresentada as condições para o estudo da História do Paraná, procuramos relacionar o contexto da escravidão no século XIX com a relação presente entre racismo e classe econômica, especificamente, problematizando a relação percebida pelos alunos entre periferia e violência. Por fim, os alunos produziram trabalhos artísticos relacionando os diferentes contextos históricos, tendo por base a temática do preconceito racial.

Foi significativo o fato de termos recebido diversos pedidos de alunos que gostariam de ter acesso a edições completas do jornal. Ou seja, no projeto conseguimos despertar mais interesse dos alunos e tal postura interferiu positivamente em todo o trabalho decente ao longo daquele ano.

Na sequência, no projeto intitulado: “O conteúdo histórico do site de Campo Mourão-PR e as histórias que o povo conta: produção de conhecimento histórico sobre a cidade de Campo Mourão pelos alunos do colégio CEDOC” procuramos explorar um tipo de fonte muito pouco trabalhada no ensino de história, sendo ela o site oficial do município e o próprio *blog* do Pibid. Dentre as metodologias intercaladas, tratamos do trabalho com novas tecnologias no ensino, avaliadas a partir do desafio do possível complemento do conteúdo histórico do site oficial municipal com narrativas orais resultantes das pesquisas dos alunos do colégio, cujos estudos foram expostos no *blog* do Pibid. Espécie de contraponto ao tipo de história contada pela prefeitura municipal, esta, permeada por um discurso memorialista.

Na sequência de aulas 1 - os alunos estudaram o conteúdo histórico do site do município e assim puderam discutir o “tipo” de história e da sua narrativa presente naquele veículo de comunicação, tendo destaque as críticas sobre uma problematização da história do pioneirismo.

Na sequência de aula 2 - os alunos foram incentivados a produzir pesquisa junto aos familiares e a representá-las em narrativas históricas.

Na sequência de aula 3 - com o auxílio dos professores os diferentes materiais produzidos foram postados no Blog do Pibid, servindo assim como uma outra forma – digital – de se contar a história do município num recorte próximo ao do recorte da colonização proposto pelo site do município (década de 1960).

Epistemologicamente, os três projetos almejavam possibilitar aos bolsistas envolvidos a oportunidade de lidar com as várias facetas das instituições. Afinal, os envolvidos falaram delas e a partir delas. Isto envolveu lidar com as demandas

pouco resolvidas no estágio e lidar com discussões iniciadas na graduação, sejam de ordem temática, de conteúdo ou de metodologia.

A aproximação entre o cotidiano dos alunos do ensino Básico com os alunos do Pibid demonstrou-se positivo. Foi a partir da realidade vivida na cidade que os alunos repensaram discursos e práticas de sujeitos em diferentes recortes temporais e espaciais. Nas palavras de Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p.168)

Assim foram os desafiados diante de um jogo entre o ser profissional, e as cobranças institucionais. Ou nas palavras de Larroza, um posicionar-se que é ao mesmo tempo ótico, discursivo, jurídico, narrativo e prático, daquilo que pode e deve fazer consigo mesmo. (LARROZA, 2000. p. 21)

Concluindo, os três projetos de intervenção obtiveram êxitos tanto pelos resultados das suas intervenções alcançados juntos aos alunos do colégio, quanto pelas dificuldades e resistências enfrentadas pelos bolsistas e professores envolvidos. E aqui enfatizamos a importância de considerarmos para o debate as formas de resistências advindas da relação entre os alunos do grupo, ou entre orientadores e alunos, orientadores e supervisores – seja as de ordem de leituras teóricas e metodológicas realizadas, seja as das cobranças pelos planejamentos de aulas aos bolsistas, do contato constante entre colégio e universidade e dos ritmos de engajamento dos alunos do colégios nas temáticas abordadas. De todas elas, talvez a maior dificuldade, contornada em todos os casos, se deva a rotatividade do programa, visto que muitos dos bolsistas acabam assumindo aulas temporárias no Estado ou em instituições de ensino particulares e isto desafia a logística e dinâmicas dos grupos e colégios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três relatos de experiência citados apresentaram uma contribuição a respeito dos alcances do diálogo entre profissionais do ensino Básico e Superior e, conseqüentemente, para a formação de professores e para os resultados do ensino de História na educação Básica. A partir desse conjunto de desafios e alcances problematizados pudemos narrar experiências das atividades realizadas no

programa, contemplando com isso um olhar sobre o vértice da experiência – justamente no diálogo entre instituições, pelos seus profissionais e alunos, na aproximação com o vértice dos conteúdos – aqui revalorizados pela história regional no trato dos temas propostos e com o vértice pedagógico, abordado pelas dinâmicas e metodologias apresentadas.

Os sujeitos envolvidos na problematização do Pibid de História realizado no CEDOC foram os professores - coordenador e supervisor do projeto; os pibidanos e os alunos do colégio. A defesa que fizemos do programa Pibid não desconsiderou as dificuldades e resistências presentes no seu desenvolvimento, seja na análise da interação entre todos esses sujeitos da educação, seja no uso das instituições e seus ritmos e demandas. Por parte dos professores, ressaltamos as diferenças, particularidades e problemas vivenciados na esfera do ensino Básico e do Superior; por parte dos alunos, procuramos evidenciar exemplos do ato de experimentar da realidade do colégio, nas suas potencialidades e desafios, isso a respeito dos pibidianos; e a participação em atividades de debates e de pesquisa, pelos alunos do colégio, sem que se negue toda uma gama de atividades de pesquisa e reflexão que ocorreram no colégio CEDOC durante o recorte temporal abordado- 2014 a 2017, não retratados na produção deste artigo.

Num momento em que a existência do programa Pibid encontra-se incerta, esperamos que esse e outros projetos ganhem respaldo e contribuam para um constante avanço do campo da educação, ressaltando contribuições epistemológicas e metodológicas, a interação e as práticas de resistências diante do processo de produção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

Bibliográfica

ALEGRO, Célia (et.al). O que leram os paranaenses no Dezenove de dezembro?: Imprensa periódica e Ensino de História: Paraná – 1854/1864. In: ALEGRO, Célia. *Paraná memórias: histórias locais e ensino de história - projeto contação de história no Norte do Paraná*. Londrina: Eduel, 2011.

BIAGGIO, Ana Maria B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Introdução. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>. Acesso em 12 de julho de 2017.

BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CAMPO MOURÃO. Site da Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.campomourao.pr.gov.br/?p=YWxyb3RsaXMvYXJvbUB6aHo/YWQ9Mg>. Acesso em: 15/04/2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*. V. 10, n. 20, p. 149-154, 2009.

COSTA, Maria de Paula. O ensino de história no século XXI: a perspectiva dos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) em relação às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História (DCEs). *Antítese*, v. 6, n. 12, p. 53-75, 2013.

CRUZ, Heloísa Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.) *PEAB – Projeto de Estudos Afro-brasileiros: Contexto, Resultados de Pesquisas e Relatos de Experiências*. Cascavel: Unioeste, 2008.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000.

LEAL, Bruno. *História e realidades online: colocações sobre produção, difusão e ensino*. Revista Nupem. Campo Mourão, v.6, n.10, p.11-25, jan/jun.2014.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional: Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 135-152.

MAGALHÃES, Lígia Gonçalves. *Ditadura e futebol: O Brasil e a Copa do Mundo de 1970*. Polhis, ano 5, n. 9; p-232-242. Disponível em: http://historiapolitica.com/datos/boletin/Polhis9_MAGALHAES.pdf. Acesso: 23 jun 2014.

NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PARANÁ. Dezenove de Dezembro: reedição do 1º jornal publicado no Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 1980. 1ed.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a historia oral diferente. Projeto História. São Paulo, 1997.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

SERRANO, Carlos. *Memórias D' África: a temática africana na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007. (Introdução. p. 11-35).

SILVA, Elaisar João da. *De esporte das elites ao esporte popular: a trajetória do futebol no Brasil*. Fronteiras, Dourados, MS, v.14, n.25, p.99-110, 2012.

SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo: A África e a escravidão, de 1500 a 1700*. 2ªed- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SLENES, Robert W. Senhores e subalternos no Oeste Paulista. In: NOVAIS, Fernando A. (org.) *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. Escravidão interna na África, antes do tráfico negreiro. *Vértices*. Ano 5. nº 2 maio / ago. 2003.

Fontes

QUANTO vale ou é por quilo? Direção de Sérgio Bianchi. Produzido por Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira. Riofilmes, 2005. 1 DVD (110 min).