

*Edilson Barroso  
Matheus Saldanha  
Talita Vidal Pereira*

### **PIBID: CENTRALIDADE - E O BLOQUEIO - DE SENTIDOS DE CONHECIMENTO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.**

**O simples ato de selecionar uma forma particular de matemática, ou lógica, para explicar um fenômeno natural, constitui prova cabal da interferência da ... subatividade humana e individual no processo científico** (*Miguel Nocolis em O Verdadeiro Criador De Tudo: Como O Cérebro Humano Esculpiu O Universo Como Nós O Conhecemos*).



**A** pandemia do novo coronavírus (COVID-19) desperta no mundo especulações e reflexões acerca da possibilidade de um futuro com um “novo normal” (REIS; FERREIRA, 2020). Nós, professores e pesquisadores do campo da educação, distantes de viver no mundo das ideias futuristas que dialogam com as estratégias de mercado, trabalhamos *no* e *com* o presente, discordando da ideia de que a normalidade e uma simples intenção de manutenção nos contempla, atentando também para o fato de que, nesses momentos de profundas crises, proliferam discursos conservadores de desvalorização do

trabalho docente e desqualificação dos cotidianos escolares como potentes *espaçostempos* de produção de conhecimento. Na contraposição a esses movimentos, aproveitamos esse complicado momento em que vivemos para refletir ainda mais atentamente sobre a docência e convidamos os leitores para uma breve reflexão sobre **a importância de discutirmos o conhecimento no campo de formação de professores.**

As reflexões produzidas no campo da teorização curricular nos auxiliam no processo de desconstrução de “verdades” naturalizadas sobre a escola que acabam por justificar críticas e legitimar políticas formuladas com o objetivo de “formar bons professores”. Articulando sentidos de qualidade em que, como alerta Macedo (2012), a educação é reduzida ao ensino, essas políticas/discursos colocam a docência cada vez mais em um lugar ameaçado, simplificando o processo de formação com treinamentos que ensinam o professor a dar aula, modelando como “engenheiros sociais” (PINAR, 2012).

Um movimento que vem encurralando à docência, direcionando-a para uma finalidade e um funcionamento programado visando tirar dos estudantes os seus melhores resultados, gerando lucros para os mercados que investem e, diretamente, destroem progressivamente o espaço de colaboração e o rico espaço de constante criação de conhecimentos que é a escola.

Neste texto apresentamos uma problematização acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), porque em que pese sua importância para o campo da formação de professores, também se justifica se afirmando como investimento “melhoria do ensino nas escolas públicas”<sup>1</sup>. Ou seja, assumindo educação como ensino e operando com uma significação de melhoria

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

da qualidade referenciada tecnicamente na eficácia ou não de conteúdos, competências e habilidades pré-definidas.

A partir de investigações que temos realizado sobre o PIBID, sobre como as comunidades disciplinares significam a importância do PIBID na formação, identificamos uma ênfase na dimensão técnica na formação dos futuros professores que vão atuar na educação básica. Os relatos sobre experiências exitosas, via de regra, têm a ver com aspectos metodológicos, com o “como ensinar” sem que questionamentos relevantes sobre aquilo que é ensinado. O conhecimento a ser ensinado não é entendido como um problema. É de conhecimento disciplinar que estamos tratando quando se trata dos currículos específicos. Da centralidade desses conhecimentos nos currículos.

Nessa perspectiva, o PIBID acaba por favorecer a proliferação de sentidos de uma dimensão acadêmica e instrumental do conhecimento escolar. Perspectiva que, não só favorece a significação de educação como ensino, como o próprio ensino tende a ser significado como um processo de simplificação do conhecimento disciplinarizado para que ele possa ser posto a serviço da instrumentalização. Um discurso que, ao tomar o conhecimento disciplinarizado como “poderoso” (YOUNG, 2011) desconsidera que no processo de “constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento” (LOPES, 2006, p. 40). Tudo isso contribui para reafirmar a dimensão normativa do currículo e da formação, dos futuros professores e, conseqüentemente dos seus futuros estudantes.

A partir dessas reflexões argumentamos que o PIBID compromete sua potência quando a discussão/problematização dos conhecimentos disciplinares não é enfrentada, ou tratada apenas como ausência de mais conteúdos específicos na formação do professor. Uma

discussão que estabelece uma relação anacrônica entre teoria e prática.

Não negamos a importância dos conhecimentos dos campos específicos na formação. Defendemos que ela não pode se dar sem que haja a problematização da dimensão de universalidade atribuída a esses conhecimentos. Argumentamos que essa universalidade é arbitrária, produção discursiva em que um tipo de conhecimento é significado como mais válido do que outras possibilidades de conhecer. A produção dessa universalidade é resultado de operações discursivas de processos incessantes de luta pela significação de projetos de mundo, de conhecimento, de currículo, de formação que acontece em relações assimétricas de relações de poder (PEREIRA, 2017).

Os caminhos da docência são marcados por lutas, resistências e re-existências necessárias para o processo de construção democrática. Dessa forma, “ensinar e/ou aprender a dar aula” é uma ilusão, um reducionismo sustentado por certezas e verdades que não dão conta de explicar nossas angústias, dúvidas e incômodos quando nos relacionamos com os conhecimentos produzidos nas escolas. Ser professor é um infinito processo de desaprender.

### **Referências:**

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p.33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 20 mar 2021.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em 18 mar 2021.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 600-616, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em 18 mar. 2021.

PINAR, W. **What is Curriculum Theory**. 2 ed. NY: Routledge, 2012.

REIS, M. S. A.; FERREIRA, D. A. Erro 406: as impossíveis expectativas dos nossos espaços e tempos escola. In: **14a Reunião da ANPEd Sudeste**: Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia, 2020, Rio de Janeiro. Trabalho Completo - 14a Reunião da ANPEd Sudeste (2020). Rio de Janeiro: ANPEd, 2020.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.48, pp.609-623. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em 21 mar. 2021.

### Sobre os autores:

Edilson Barroso: Doutorando no Programa de Pós-graduação da UERJ-DINTER (ProPEd/UERJ). Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA-Parintins).

Matheus Saldanha: Doutorando no Programa de Pós-graduação da UERJ (ProPEd/UERJ). Bolsista FAPERJ

Talita Vidal Pereira: Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Produtividade 2 CNPq. Procientista UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ.