

Maycon Dantas Silva

**As contribuições do PIBID para o incentivo à docência em História -
Uberlândia (2009-2015)**

Monografia apresentada junto ao Curso de Graduação em História do Instituto Federal de Uberlândia (INHIS-UFU) como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História, sob a orientação da Professora Dra. Jorgetânia da Silva Ferreira.

Uberlândia

2017

**As contribuições do PIBID para o incentivo à docência em História -
Uberlândia (2009-2015)**

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Jorgetânia da Silva Ferreira

Professora Doutora Olenir Maria Mendes

Professor Mestre Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior

Agradecimentos

Tornar-se historiador é tarefa árdua e, por vezes, como uma terapia ao contrário. Cada aula assistida, cada texto lido, faz com que compreendemos melhor o mundo ao nosso redor e guardemos em nós todas as suas dores. A pobreza de tantos em detrimento da riqueza de poucos, a ambição pelo dinheiro e pelo poder à custa do sofrimento e da morte de muitos. Começar um agradecimento assim pode parecer algo que se aproxima a um profundo niilismo, mas não é bem assim. No divã historiográfico podemos contar com inúmeros “professores psicólogos” que ao mesmo tempo em que nos mostram as feridas do mundo, mostram também as formas de lidar com elas. Compreender o mundo ao meu redor também me fez entender que é só por meio da luta diária que podemos minimamente, transformá-lo e uma educação emancipadora e transformadora pode ser realizada quando entendemos o nosso papel como sujeito social e político desse mundo.

Aqui quero agradecer a cada professor e professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, em especial à minha orientadora Professora Jorgetânia, que foi quem aceitou o desafio de me ajudar a construir a narrativa que se segue num tempo exíguo. Ainda aos meus queridos professores Dr. Antônio Almeida, um mestre de sala de aula e de vida, à Professora Ana Flávia Ramos, que também me orientaram em outras pesquisas que não tiveram êxito e com quem aprendi muito, à Professora Jacy Alves de Seixas, uma das pessoas responsáveis por essa angústia latente e “boa” que o conhecimento traz, à Professora Célia Rocha, mulher guerreira com quem muito aprendi na sala e na rua, à querida Professora Ana Paula Spini, dona de um coração enormemente acolhedor. A todos(as) os(as) outros(as) mestres e mestras, que não são menos importantes dos que os que os antecedem.

Agradeço imensamente a todos os meus professores e professoras da escola básica em especial aos de História: Professora Ivanilda e Professora Rosilene, essa última que foi mais que uma amiga em anos de convivência. À minha querida mãe Divina, que me deu a vida e trabalhou arduamente durante toda ela para me proporcionar o melhor e por quem devo tudo o que tenho. À minha irmã, Leidiane, companheira de todas as horas. Ao meu companheiro, Diego, que esteve sempre pronto para ouvir e discutir todas as nuances dessa monografia.

Enfim, aos meus amigos e amigas, em especial à Natália, Ester & Miguel, Fhaêsa, Tathi, Ciro, Ademir, Carlos, Diego, Sônia, Fernanda, Carmem, Roberto e tantos outros que

estiveram ao meu lado nas conversas de bares e casas me ajudando a construir uma vida mais leve diante das dificuldades que o mundo nos proporciona.

A cada professor e professora, estudante e comunidades escolares mundo a fora que entendem a importância do saber, Meu muito obrigado!

Não creio que possamos alterar coisa alguma nesta vida. Mas posso imaginar pequenos nódulos de resistência brotando aqui e ali... pequenos grupos de gente que se reúne, e vão crescendo, e deixando algumas notas, de modo que a geração seguinte possa continuar a obra.

1984. George Orwell.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir a possível colaboração do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação do/a estudante de licenciatura em História. O intuito é refletir se os/as bolsistas que participaram de subprojetos no período de 2009-2015 pretendem atuar na educação básica após as experiências vivenciadas no projeto, visto que, um dos objetivos do programa é o incentivo à profissão docente. Analisamos, por meio de questionários e relatórios das atividades realizadas pelos bolsistas, elementos que nos levaram a compreender a colaboração ou não do PIBID para o cumprimento destes objetivos.

A partir das respostas e da bibliografia pesquisada pudemos observar que o PIBID tem sido de fundamental importância para a formação de professores/as de História preparando estudantes para encarar a realidade escolar de forma mais sólida e crítica.

Palavras-chave: **PIBID; História; Iniciação à Docência.**

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo I - Pensando a história do presente e a educação.....	19
Capítulo II - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).....	34
Considerações Finais.....	45
Referências Bibliográficas.....	48

Introdução

Pensar o presente e a educação em crise(?)

É comum ao ofício do/a historiador/a, ou pelo menos daqueles/as mais ortodoxos/as, se apegar apenas aos temas do passado por esses estarem em temporalidades fechadas e já concluídas das quais se poderia tirar “verdades absolutas” e por vezes engessadas. Essa abordagem vem perdendo terreno diante dos temas do presente, tão caros aos historiadores e historiadoras. Mais ainda, quando se fala na função social desses/as profissionais na desmistificação e desnaturalização do que está posto, muitas vezes como verdade imutável.

Para Agnes Chauveau e Philippe Tétart, três fatores contribuíram para a afirmação e expansão da história do presente: o retorno de uma história renovada do político, que agiu como um agente aglutinador e dinamizador; o impacto de geração, uma vez que o ímpeto dos últimos acontecimentos do século XX provocou o desejo de reagir e explicar o presente; e por fim, a demanda social, já que após 1945, a sociedade demandava esclarecimentos que somados ao aumento e aceleração da comunicação, e da elevação dos engajamentos ideológicos dos anos 50-60, tiveram um papel determinante.¹

Nesse sentido, o trabalho dos historiadores e historiadoras do presente não é menos significativo ou menos objetivo do que aqueles que se debruçam sob temporalidades mais antigas. Ao contrário, reafirmando sua função social, o/a historiador/a do presente contribui efetivamente para o campo das ciências humanas ao investigar acontecimentos que estão no bojo das discussões presentes exatamente para que esses não sejam naturalizados. Marc Bloch na sua obra *Apologia da História ou o ofício do historiador* deixa claro que “o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens², nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador.”³ e ainda

Uma ciência (...), não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos. Resta portanto, nos perguntarmos se, segundo nos aproximemos ou

¹ DIAS, Karine Rodrigues & PORTO, César Henrique de Queiroz. Uma História do Tempo Presente? Possibilidades e desafios para o historiador. Disponível em <http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=85> (Acesso em 09/08/2016)

² O conceito “homens” aqui é utilizado de forma a se referir à humanidade. Não coadunamos com essa prática já que entendemos a sociedade como homens em mulheres, mas como se trata de uma citação do autor optamos por transcrevê-la tal qual se encontra na obra.

³ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Zahar. 1993. Rio de Janeiro. p. 66

afastemos do momento presente, as próprias técnicas da investigação não deveriam ser tidas por essencialmente diferentes. Isto é colocar o problema da investigação histórica.⁴

Aqui, a contribuição do historiador inglês Eduard Palmer Thompson é de muita valia e coaduna com Bloch para pensarmos a lógica histórica do estudo do presente. Por lógica histórica Thompson entende um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica, do outro.

O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado e a evidência, com suas propriedades determinadas.⁵

Isto posto, é possível se fazer uma história do presente objetiva e “científica” quando a definimos como verídica e cognoscível a partir da preocupação com os métodos. Não temos a pretensão de fazer do conhecimento histórico algo pronto e acabado, mas, pelo contrário, provisório e incompleto, seletivo e limitado pelas perguntas feitas às evidências, mas respeitando-as, em um diálogo permanente. Portanto, verdadeiro dentro de determinadas condições. E assim, pensando o presente e o passado que ainda está aí, que desenvolvemos essa pesquisa. A educação é um tema do passado, do presente e porque não, do futuro, por isso cabe aos historiadores e historiadoras pensá-la, buscando desmistificar e desnaturalizar o que está posto.

Quando falamos em educação, a gravidade do tema está no presente e à nossa vista, tanto como estudantes de História e de licenciatura, como cidadãos/as conhecedores/as dos nossos direitos. Fica evidente, ao nos depararmos com diversos movimentos do passado e do presente, que a educação e seus profissionais têm tomado rumos a um grau de quase falência. Isto, porque a sociedade capitalista do século XXI chegou a um patamar em que pessoas se tornaram consumidores e o “ter” tem se demonstrado muito mais importante que o “ser”. Nesse conjunto, a escola e o(a) professor(a) tem perdido seu valor tanto do ponto de vista da remuneração, quanto do *status* social. *O professor perde espaço e status social na atual*

⁴ Ibid. p. 68

⁵ THOMPSON. E.P. A miséria da teoria ou um THOMPSON. E. P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros. uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1978 p. 49

*conjuntura das políticas neoliberais que “mercado-maquinizaram” as pessoas e “humano-socializaram” as mercadorias e as máquinas.*⁶

Com isso, se faz necessário entender, na dinâmica histórica, o que tem levado a debandada de profissionais dos cursos de licenciatura e das salas de aula da educação básica, principalmente a pública, pois isso não é um problema de uma área, mas de toda a sociedade que, pelo menos do nosso ponto de vista, precisa de educação e de profissionais capacitados/as. A existência de uma educação de qualidade, a nosso ver, é condição para que as pessoas possam compreender e exercer plenamente seus direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs. Portanto, essa pesquisa tratará de cuidar de um tema do presente, mas que tem sua trajetória forjada em todo um processo histórico dinâmico e complexo. Além disso, é importante ressaltar que fazemos isso buscando cumprir um papel social do/a historiador/a de pesquisar um tema e propor ações, não como soluções práticas, mas que minimamente contribuam para a reflexão e busca pela transformação social.

Quando discutimos a crise da escola, incorremos no risco de falarmos do ponto de vista do senso comum. Por isso, se torna necessário nos debruçar sobre uma bibliografia acerca do tema, a fim de embasarmos essa discussão de forma a dar sustentáculos a argumentos coesos e coerentes. Segundo Aranha *“o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno constituído no contexto dos modernos Estados Nacionais a partir do século XIX”*. Isso significa que a educação e a escola não entram em crise sozinhas e deslocadas de um lugar social, ao contrário, sua crise só se dá em virtude de movimentos de todo um projeto maior e sistemático.

A educação como direito do cidadão e da cidadã e dever do Estado é datada do final do século XVIII e várias campanhas foram feitas de lá até agora para traçar o que deveria ser ensinado, para quem, por quem e como. A formação de professores/as, também é parte do projeto civilizatório, que tem também na educação, uma importante ferramenta para sua efetivação.

Segundo Albuquerque Júnior:

A escola moderna foi idealizada como uma instituição que deveria formar o cidadão burguês, que deveria educar sob os princípios da razão, que deveria explorar as potencialidades das faculdades

⁶ CAVALCANTE, Maria Mariana Dias & VIEIRA, Hamilton Perninck. A Crise do Magistério Público Brasileiro no Século XXI: Repercussões na Identidade do Professor da Educação Básica. *Práxis Educacional*. v. 9. n.25. Dez. 2013. Vitória da Conquista. p. 81.

humanas para tornar o homem um ser superior, sendo capaz de torná-lo um ser livre, dono de si mesmo, consciente de si, da natureza e da sociedade que o cercava. A escola tinha, seja na versão iluminista, seja na versão romântica, a tarefa humanista de fazer do homem o senhor do mundo e de si mesmo. Aí se devia transmitir o saber que iria fazer a criança sair de seu estado de menoridade e atingir o estado de maioridade, pelo domínio racional do mundo, superando os mitos, as mistificações, as superstições, o estágio pré-científico de domínio do mundo e da sociedade.⁷

Assim, essa escola moderna comporta todo um projeto de “homem” moderno que deve sair do estado da *menoridade* para a *maioridade*. A escola, portanto, não tem apenas o papel de ensinar o conhecimento técnico-científico, mas também de moldar comportamento. Nos processos históricos em geral sempre que determinadas pessoas se unem para pensar um tipo de organização, há várias ideias diferentes. Ora, umas são mais aprovadas em detrimento de outras e daí também se explicam as crises. É possível pensar os problemas do sistema educacional brasileiro não como crise, mas como um projeto. Manter a escola pública em condições precárias, deteriorar as condições de estudo e de trabalho é um projeto em longo prazo das elites do país. Com isso têm-se dois ganhos: a manutenção da população trabalhadora sem o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e desarmados deste saber e sabor, nas palavras de Tiago Adão Lara, bem como o fortalecimento da iniciativa privada que aproveita a ausência de uma política pública de qualidade para vender seu produto.

Mesmo no início do século XX, cientistas sociais já se posicionavam sobre uma possível crise na educação. Após um alto processo de escolarização das sociedades, o aumento dos cursos de graduação e pós-graduação e a obtenção do sucesso através do letramento, Aranha indica que há, por fim, *uma perda da centralidade da escola como veículo de difusão do conhecimento sistematizado e, por extensão, perda da autoridade do professor como guardião desse conhecimento*.⁸ Sobre isso escreve o sociólogo Émile Durkheim.

Costuma-se fazer queixas das variações por demais frequentes que ocorreram nos programas, nos últimos vinte anos, e culpam-se ocasionalmente essas mudanças por demais repetidas pela crise atualmente vivida pelo ensino secundário. Vê-se que essa

⁷ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 14

⁸ ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR

instabilidade não data de ontem; que não é imputável a tais personalidades ou a tais circunstâncias particulares, mas sim que configura um estado crônico, que dura há um século, e depende evidentemente de causas impessoais. Longe de ser a causa do mal, é seu efeito e indício exterior; revela-o mais do que o produz. [...] Acredita-se que, para restabelecer nosso ensino secundário em bases sólidas, bastariam algumas felizes mudanças de detalhe, bastaria encontrar uma melhor dosagem das disciplinas ensinadas, aumentar a parte das letras ou das ciências, ou equilibrá-las engenhosamente, quando o necessário, na verdade, é uma mudança de espírito e orientação (DURKHEIM, 1995, p. 287-288).⁹

Vê-se então que problemas na escola não são algo que acontece só no presente, mas está processualmente acontecendo na medida em que se dá a escolarização. Mais tarde, 80 anos depois na mesma França tratada por Durkheim, Jean-Claude Forquin vai falar algo parecido e que nos parece ainda mais próximo dos nossos dias, como aponta Aranha:

Os anos 1970 fizeram triunfar um “discurso de deslegitimação” poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes das ciências sociais. O “discurso de restauração” que se esboça nos anos 80 fica muito frequentemente confinado ao estreito âmbito do ressentimento. De fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas (FORQUIN, 1993, p. 10)¹⁰

A crítica sociológica da escola formal de que era apenas a reprodução da cultura dominante, das relações de classe do capitalismo ou da ideologia dominante dão vazão à deslegitimação dos saberes escolares e das práticas pedagógicas, e logo os/as professores/as também são criticados/as por suas práticas, ficando inseguros ao quê e ao como ensinar.

Ainda, quando da ampliação do direito à educação formal e à escola para todos/as como dever do Estado, os/as profissionais ficam à mercê de se adaptarem a uma realidade antes impossível e num modelo escolar desestruturado para atender a esses todos que chegavam à escola. Nesse conjunto, dá-se um processo de exclusão próprio da escola capitalista. A isso, ainda acrescenta-se estudantes de diferentes lugares sociais com capacidades e modos de vida diversos. Com escolas lotadas, o ofício do/a professor/a se torna

⁹ Apud. Ibid.

¹⁰ Apud. Ibid.

precarizado e desvalorizado, o que ajuda a explicar o adoecimento e desmotivação de tantos/as profissionais dos nossos dias.

No Brasil o direito à educação data do Império com legislações que penalizavam os pais – aqui, os homens - de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais. Circe Bittencourt (1996) observa que ainda em 1878 uma reforma instituía o ensino primário obrigatório. Da mesma forma em 1940 o abandono intelectual (do pai que deixava, sem justa causa, de prover a instrução primária ao filho em idade escolar) acarretava em medidas punitivas desde prisão a pagamento de multa. O grande salto da legislação brasileira sobre educação acontece na Constituição de 1933-34 durante o Governo Vargas, que cria o Ministério da Educação e Saúde e estrutura um Sistema Nacional de Ensino. No artigo 149 desta Constituição

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. ¹¹

No entanto essa Constituição dura apenas dois anos e a que vem depois dela subtrai o papel do Estado no que se refere à gratuidade e universalidade de oferecimento da educação primária, tendo o Estado o papel apenas de solidariedade junto às famílias de oferecer educação gratuita. Apenas na Constituição de 17 de setembro de 1946, promulgada sob ventos democráticos do segundo pós-guerra mundial retomava as formulações do texto de 1934. O ensino primário aqui é diferente do de 1934 e previa a democratização deste nível de ensino para todos/as, por meio da progressiva instituição da gratuidade. O que se sucede é a legislação de 67, no início do regime ditatorial, que amplia o período de escolarização obrigatória para oito anos, não ampliando o direito, mas apenas o período em que ele estaria resguardado. A gratuidade dos 7 aos 14 anos só iria se tornar uma obrigação do período de escolarização em 1971.

É na Constituição de 1988 que são apresentadas novidades significativas no que se refere ao direito à educação. O direito aparece, inicialmente, no Art. 6º - “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

¹¹ Apud. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Thereza (orgs.) Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. No Capítulo específico sobre a educação, no Art. 205, afirma-se que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Aqui fica evidente a precedência do Estado no oferecimento da educação, em detrimento da família como ocorre na legislação anterior, exceto a de 1969.

Detalhadamente o direito à educação é especificado no Artigo 208.

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 traz grandes avanços, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade e ainda à oferta da educação a sujeitos ditos fora da idade ideal para tal, com o fornecimento do ensino noturno. Entretanto, a inexistência de previsão de sanção enfraquece a norma legal visto que estados e municípios à época não possuíam escolas suficientes para atender a demanda de cidadãos e cidadãs que a lei obrigava a estarem nas instituições de ensino.

O que se sucede no Brasil, no que se refere à legislação sobre a educação é a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996. Basicamente, a LDB tem como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente para explicitar a Declaração do direito à educação e pouca coisa se modifica do que está posto na CF. É importante destacar que o processo de discussão da LDBN movimentou a sociedade brasileira, especialmente os setores da educação, em que projetos diferentes de educação estiveram em disputa, simbolizados pelo projeto de LDB Cid Sabóia, resultado do acúmulo das discussões das organizações mais progressistas da educação brasileira e o projeto vencedor, defendido pelo governo de Fernando Henrique, que levou o nome do Senador Darcy Ribeiro.

Outro aspecto importante no processo de discussão da “universalização” do direito à educação é que esse é defendido pelas organizações populares da educação. Entretanto, a expansão do acesso à educação tem sido acompanhada no Brasil de um desinvestimento na educação pública, criando novas modalidades de exclusão, não mais em alguns níveis de ensino como a educação fundamental, da negação do direito de estar na escola, mas da negação do direito de apreender mesmo aos que a escola adentram. Em outras palavras é possível dizer que o Brasil chegou a um patamar significativo para o avanço ao acesso de todos e todas à educação, porém por muitas vezes o que se quer alcançar é feito de maneira desestruturada trazendo problemas para os educadores e educadoras, que agora se veem obrigados a trabalharem em péssimas condições, em salas de aulas lotadas com estrutura precária já que os recursos para prover a educação da maneira como descrito na lei ou não eram suficientes ou eram erroneamente aplicados em outras áreas em detrimento dessa. Diga-se de passagem, o que ocorre nos nossos dias em que temos mais de 50% do orçamento da União gastos em pagamento de juros da dívida (discutível dívida, nunca auditada, como prevê a Constituição Federal de 1988), em detrimento de menos de 7% para investimento em educação, ainda que o último Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado, obrigue o investimento de 10% do PIB nacional na educação.

Mesmo que a educação tenha sido reconhecida como direito de todos/as e papel do Estado, as condições em que ela se coloca para seus(suas) profissionais evidencia uma crise instaurada nas licenciaturas. Aranha aponta, ao verificar um estudo feito na Universidade Federal de Minas Gerais, que há uma baixa crescente de estudantes que optam pelas licenciaturas.

Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contaram, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos para cada vaga. Situação semelhante aconteceu no vestibular de 2013, com queda ainda mais acentuada em alguns desses cursos. Mesmo considerando que houve aumento do número de vagas em alguns deles, redução da concorrência em outros cursos que não os de licenciatura e que caiu de 18 para 9 a média geral da relação candidato/vaga na Universidade, a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente. Além dessa diminuição da procura por seus cursos de licenciatura, a despeito do aumento do número de vagas, a UFMG forma hoje metade dos professores que formava dez anos atrás.¹²

As motivações apontadas por Amorim, que é quem pesquisa os dados apresentados por Aranha, vão desde o problema financeiro, que decorre de péssimas políticas de valorização do magistério, a questões simbólicas, que envolvem a concepção, inclusive de professores/as dos cursos de graduação que negam o magistério em detrimento do bacharelado, por exemplo, no curso de História. No estudo a autora aponta que de uma turma de graduação em História da UFMG que tinha 44 estudantes, apenas 7 se tornaram professores(as) da educação básica e desses, apenas 3 pretendem continuar na profissão, já que os outros quatro continuam estudando e tem planos para mudarem de área em breve.

Neste contexto, é preocupante, mas compreensível a visão que se tem sobre a profissão docente. Em estudo elaborado pela Fundação Victor Civita (FVC) e pela Fundação Carlos Chagas, o que se percebe é um quadro alarmante. A pesquisa que ouviu 1501 das quatro regiões do país, aponta que 11% se interessam por cursos de pedagogia ou licenciatura e apenas 2% tem essas formações como primeira opção de carreira. Entre os motivos do não querer ser professor(a) estão os baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho. Mesmo que muitos/as estudantes pesquisados/as considerem a profissão de professor importante, poucos deles e delas querem atuar nas salas de aulas brasileiras dadas as condições de trabalho e remuneração presentes. Além disso, a pesquisa ainda mostra que muitos deles/as veem a profissão de professor/a como sacerdócio sem critérios técnicos suficientes que lhe deem substratos de cobrar por melhores condições de trabalho.

¹² ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR. P. 79

Por outro lado, a pesquisa ainda avaliou a escassez de profissionais.

De acordo com uma estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação, só no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. É o que os especialistas chamam de “escassez oculta”, que se registra quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina. A situação mais crítica ocorre nas ciências exatas. Em áreas como a de Física, o percentual de docentes graduados no campo de saber específico é de apenas 25,2%. Na de Química, o total é de 38,2%. O panorama é ainda mais grave se considerarmos que 41% do corpo docente têm 41 anos ou mais – ou seja, está relativamente próximo da aposentadoria. Além disso, a julgar pelos resultados dos mais recentes Censos Escolares da Educação Básica, começam a se avolumar evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos. Vale repetir que esse quadro não tem nada a ver com falta de vagas nas universidades. “Entre 2001 e 2006, houve crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, aumentaram apenas 39%”, afirma Bernardete Gatti, pesquisadora da FCC e supervisora do estudo. Segundo o Censo da Educação Superior de 2009, há 55% de vagas ociosas nos cursos de Pedagogia e formação de professores – número acima da média das outras carreiras.¹³

Nesse contexto de necessidade de profissionais para atuar na área da educação e atender o direito constitucional à educação e com a profissão docente tendo baixa procura, foi criado em 2007 um programa de bolsas denominado PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. Esse programa, criado no governo Lula (PT) buscou responder ao problema da falta de profissionais capacitados, bem como melhorar a formação dos/as licenciandos/as. É preciso destacar, portanto que, se historicamente, a pesquisa teve um destaque na formação universitária, demorou a surgir um programa que incentivasse e valorizasse a docência. O PIBID foi criado tendo como um de seus objetivos, fomentar a iniciação à docência através de um conhecimento precoce dos/as estudantes de licenciatura, sobre o espaço escolar. Esse Programa é o tema principal da nossa pesquisa e o que nos interessa é saber se ele tem de fato minimizado a situação em que nos encontramos no Brasil, por exemplo, que comemora a universalização¹⁴ do acesso ao ensino básico fundamental e busca para os próximos anos, a universalização da educação infantil, mas corre o risco de não

¹³ RATIER, Rodrigo. Atratividade na Carreira. Por que tão poucos querem ser professor. Revista Nova Escola. 2010.

¹⁴ Aqui o conceito de universalização versa sobre a universalização de matrículas. Isso deixa em aberto a discussão sobre o acesso real de estudantes do ensino básico fundamental às escolas brasileiras.

ter profissionais para tal. Será que o PIBID tem conquistado estudantes para a prática da docência na educação básica? Como isso tem ocorrido dentro do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia?

Para entendermos melhor o funcionamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), optamos por fazer um estudo do Programa no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

Como o tempo para essa pesquisa foi escasso e com a ampliação do Programa torna-se difícil elaborar uma pesquisa que abarque todos os pontos de todas as licenciaturas em que o programa foi e está sendo desenvolvido, por isso fizemos um recorte e nos propusemos a trabalhar somente com os subprojetos desenvolvidos com bolsistas vinculados ao Instituto de História. Fizemos isso tentando responder àquela pergunta feita anteriormente sobre a função do PIBID de incentivar a prática docente e a avaliação do programa pelos/as bolsistas inseridos/as e/ou que já passaram por ele.

A pesquisa foi elaborada também tendo como base uma bibliografia sobre o Programa em nível nacional relacionando a legislação que o criou, os relatórios de gestão e estudos avaliativos feitos por pesquisadores/as da área.

É preciso esclarecer que, como estudante do curso de História da UFU, fui bolsista por dois anos do subprojeto “Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos” de 2012 a 2014. Esse período foi um dos grandes motivadores desta pesquisa e é preciso que ele faça parte dessa narrativa à serviço da reflexão sobre o que tem sido o PIBID. Por isso, também é fonte para essa pesquisa os relatórios elaborados pelos/as estudantes da UFU do subprojeto citado, bem como minhas reflexões sobre o tempo vivenciado no subprojeto e também de outro, a saber: História – Santa Mônica.

O trabalho foi dividido em introdução, dois capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo esboçamos o processo de criação e funcionamento do PIBID, tendo como referência os dados da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e do estudo avaliativo do programa realizado por Bernadete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut junto à Fundação Carlos Chagas (FCC). Nesse capítulo também expomos o funcionamento do Programa no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, bem como as experiências tidas no subprojeto Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos.

No segundo capítulo apresentamos as respostas aos questionários que foram enviados a cerca de 40 estudantes do curso de História da UFU, em que obtivemos resposta de 25% desse universo. O questionário é apresentado de forma quantitativa e qualitativa relacionando as diversas respostas com o objetivo da pesquisa e levantando outros aspectos que foram aparecendo ao longo dela.

Capítulo I

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é um programa de governo, criado pela Portaria Normativa nº38 de 12 de dezembro de 2007, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem, por finalidade, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.¹⁵ O Programa se destina a estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura com dedicação de carga horária mínima de vinte horas semanais. O PIBID ainda abarca um/a coordenador/a institucional, professor/a da instituição de educação superior, responsável 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 e a um coordenador de área: professor/a da instituição e um professor/a da escola básica que recebe o projeto. São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.¹⁶

Para entendermos melhor a dinâmica do PIBID optamos por analisar o Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013) elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o estudo avaliativo do programa realizado por Bernadete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut junto à Fundação Carlos Chagas (FCC).

¹⁵ BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União. 13 de dezembro de 2007. Art. 1º

¹⁶ Ibid. § 1º

Pelo que nos é apresentado no documento, a DEB – Diretoria de Educação Básica é uma diretoria que tem como função induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Isto, levando em consideração tudo aquilo que colocamos até aqui nesta pesquisa, visando atender a necessidade desse estímulo e valorização do magistério, já que ele tem enfrentado uma crise profunda no mundo e, em específico, no Brasil.

Assim, o PIBID é um dos programas vinculados à DEB que propõe, dentro da formação inicial de professores(as), um maior contato dos/as estudantes de pedagogia e das licenciaturas com o ambiente escolar de forma a ampliar sua formação e incentivar a profissão docente na escola básica.

Segundo o relatório de gestão da DEB, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid

lançou oito editais, entre 2007 e 2013. As atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas serão implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi.¹⁷

O relatório ainda avalia que, mesmo em fase de maturação o Programa tem apresentado impactos significativos como a integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; a formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos/as futuros/as professores/as e dos/as docentes envolvidos/as nos subprojetos; a melhoria no desempenho escolar dos/as estudantes envolvidos/as; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; o aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; a inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores/as; a participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.¹⁸

¹⁷ Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, 2013. p. 8.

¹⁸ Ibid. p. 9.

Como se trata de dados vinculados à instituição e elaborados com vistas a apresentação de um relatório, esses são cabíveis de críticas e avaliações mais de perto, por isso com a pesquisa com os/as estudantes de história do PIBID UFU, pretendemos corroborar os dados do relatório para verificar até que ponto eles demonstram o quadro real em que se encontra o Programa.

Mesmo tendo sua portaria lançada em 2007, o PIBID só começa a funcionar de fato em 2009, isto porque seus descritores no Plano Plurianual e na Lei Orçamentária Anual limitavam sua implementação. A partir de 2009, com o Programa tendo previsão orçamentária para funcionamento, a DEB inicia parcerias com IES de todo o país. Na tabela abaixo, vinculada ao documento vê-se como o PIBID e outros programas da diretoria se apresentam de acordo com cada região do país.

Tabela 3. DEB: Distribuição de parcerias por programa e por região, 2013

	Parfor	Pibid	Pibid Diversidade	Observatório da Educação	Prodocência	Novos Talentos	LIFE	Projetos Especiais	Total
N	16	28	5	19	15	9	14	5	110
NE	26	56	12	33	34	19	35	12	227
CO	5	21	5	24	12	16	11	4	98
SE	23	115	3	96	28	31	39	10	344
S	26	66	7	68	26	27	27	6	253
Total	96	285	32	240	115	101	126	37	1.032

19

Com base no Sistema de Disseminação de Informações (SDI), em 2013 o Pibid foi o segundo maior Programa de bolsas da Capes. Com sua ampliação em 2014, o Programa passa a ser o maior da CAPES. O Parfor e o Observatório da Educação aparecem entre os 12 maiores, conforme extrato abaixo.²⁰

¹⁹ Ibid p. 22.

²⁰ Ibid. p. 23.

Tabela 4. Principais programas Capes e da DEB (bolsas/ano) em 2013

Programa	Bolsistas
PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL	67.639
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCENCIA - Pibid	62.070
UAB	35.942
CSF GRADUAÇÃO SANDUÍCHE	14.149
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Parfor	13.683
PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA	11.156
PROGRAMA JOVENS TALENTOS PARA A CIÊNCIA 2013	10.109
REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS IES	8.012
PROGRAMA DE SUPORTE À PÓS-GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICULARES (MÓDULO TAXAS)	6.316
PROGRAMA JOVENS TALENTOS PARA A CIÊNCIA 2012	4.397
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO - Obeduc	3.319
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA	3.302

Fonte: SDI/Capes

Os quadros demonstram um esforço do Estado em assumir para si, como é preciso, a realização de programas que enfrentem o quadro atual de crise na formação de profissionais docentes. Com esses dados é possível afirmar que o Programa foi ampliado tanto por seu sucesso, quanto pela necessidade diante do quadro atual da educação. É preciso perceber também quais são as bases metodológicas e ideológicas do Programa e o relatório também nos permite fazê-lo. É preciso destacar que sai da inexistência de um Programa de Bolsas de Ensino para o número de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009 e 49.321 bolsas, em 2012. Infelizmente ainda não existem dados disponibilizados para uma avaliação mais atual do Programa.

Os princípios pelos quais se constrói o Programa estão de acordo com os estudos de Nóvoa (2009), que trata da formação e desenvolvimento profissional de professores/as: 1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. formação de professores/as realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos/as professores/as das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos/as professores/as das escolas públicas; 3. formação de professores/as atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. formação de professores/as realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.²¹

²¹ NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion. Madrid: 2009. e NEVES, C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373. Apud Relatório de Gestão da Capes. p. 29

Desse modo, o PIBID visa a reconstrução de uma nova cultura educacional calcada na formação de professores/as que tenham conhecimento prévio sobre a realidade escolar para entenderem melhor seu papel e enriquecer seu processo formativo da docência.

Com a realização de atividades que valorizam cada sujeito da comunidade escolar e os coloque como protagonistas de suas próprias formações. Isso vale para bolsistas, coordenadores(as) de projetos, professores/as supervisores/as das escolas, estudantes de graduação e da educação básica. Isso fica claro no discurso de alguns bolsistas do Programa no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

Buscamos conhecer a realidade das escolas (...) como condição para a construção de alternativas educativas que levem em conta os saberes/interesses/sonhos desses sujeitos, numa relação de igualdade entre bolsistas dos cursos de licenciatura e sujeitos envolvidos das escolas públicas.²²

Com base nesses dois estudos parece possível dizer que o PIBID tem cumprido seu papel na formação de estudantes para a prática docente, mas é preciso ir mais a fundo nessa discussão, buscando entender como o Programa vem sendo vivenciado na prática, por isso, entraremos agora no âmbito da Universidade Federal buscando conhecer o PIBID a partir desse *locus*.

O PIBID na Universidade Federal de Uberlândia

No âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, *locus* dessa pesquisa, o Programa começa a ser desenvolvido no ano de 2009, inicialmente, em sua primeira edição, contando com a participação de 4 licenciaturas quais sejam: Química, Física, Matemática e Biologia. Com o desenvolvimento de subprojetos em 5 escolas da rede estadual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isto, porque a prioridade do programa era atender as áreas da licenciatura que vinham apresentando déficit de professores nos últimos anos, como conta no parágrafo 2º da lei que cria o programa:

§ 2o O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

²² FERREIRA, Jorgetânia da Silva, GOMES, Ana Cláudia e RODRIGUES, Luiz Augusto Gonçalves. PIBID de Educação Popular na UFU: Os Desafios da Formação Docente em um Projeto Interdisciplinas. In. VALE, Daisy Rodrigues, MENDES, Olenir Maria e PEREIRA, Waléria Furtado. A Escola como Campo de Formação de Professores: Experiências Significativas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU. Bookess. 1. Ed. Florianópolis – SC. 2015

- I - para o ensino médio:
- a) licenciatura em física;
 - b) licenciatura em química;
 - c) licenciatura em matemática;
 - d) licenciatura em biologia;

- II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
- a) licenciatura em ciências;
 - b) licenciatura em matemática;

- III - de forma complementar:
- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - b) licenciatura em educação musical e artística;
 - e c) demais licenciaturas.

Já na segunda edição, o programa apresentou maior número e variedade de subprojetos abarcando as áreas de Filosofia, Sociologia, Pedagogia (gestão, planejamento e organização escolar), Letras-português, Língua Estrangeira, Geografia, História e Cultura afro-brasileira, com atuação no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, em 8 escolas da rede estadual. E, além das licenciaturas dos campi Santa Mônica e Umuarama, incorporou as licenciaturas de Matemática (ensino fundamental), Física, Química e Pedagogia (alfabetização) da Faculdade Ciências Integradas do Pontal (FACIP), alcançando 4 escolas das redes municipal e estadual do município de Ituiutaba, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.²³

Nos anos de 2011 e 2012 o programa foi ampliado para 36 subprojetos, atendendo a 21 licenciaturas da UFU. Assim, o Programa chegava a 30 escolas das redes estadual e municipal em Uberlândia, além Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU), e em 9 escolas das redes estadual e municipal em Ituiutaba.

Na apresentação dos Anais do II Seminário de acompanhamento das atividades do PIBID / UFU (2010-21012), o Professor Dr. Hélder Eterno da Silveira afirma o seguinte sobre o programa:

Na Universidade Federal de Uberlândia não poderia ser diferente. Todos os seus campi possuem alunos do Pibid que, transitando pelos espaços universitários, elevam a qualidade de sua formação ao ampliarem esses espaços para além dos muros da universidade em busca da ambiência educacional das escolas públicas, locus privilegiado da ação docente. Os resultados das diversas atividades do

²³ ILKA, Regina. Apresentação. IV SEMINÁRIO PIBID/UFU: INTEGRAÇÃO DE PROJETOS. Disponível em <http://www.pibid.prograd.ufu.br> (Acesso em 02.10.2016)

Pibid na UFU demonstram a seriedade e compromisso de seus membros com a formação docente, a qualificação para a profissão e a melhoria da educação básica na região do Triângulo Mineiro.²⁴

Importante destacar, na avaliação da citação acima a compreensão de Silveira da relevância da inserção dos/as pibidianos na rede pública de ensino. Supera, uma visão frequente na universidade, de um papel preponderante desta em relação aos “outros”. De outra maneira se pensa que a ida da comunidade universitária para a comunidade, e neste caso, escolas, se justifica pelo que ela tem a levar, desconsiderando as trocas ocorridas neste processo formativo.

Nos anais do II Seminário de acompanhamento das atividades do PIBID / UFU são apresentados onze artigos sobre as atividades do PIBID na UFU. Os artigos abarcam projetos desenvolvidos nas áreas de geografia, história, linguagens (língua portuguesa, inglês, francês, espanhol), filosofia, matemática, pedagogia, química e sociologia. As narrativas apresentam os objetivos, metodologias e resultados dos subprogramas dessas várias áreas de maneira expositiva no modelo de experiências de estudantes e coordenadores dos projetos. Na leitura dos artigos foi possível identificar a participação de cerca de 200 bolsistas e 30 coordenadores na instituição e nas escolas. Esses apontam seus caminhos e obstáculos para dar vazão aos subprojetos desenvolvidos nas escolas estaduais e municipais.

Em outro documento, *II Encontro Interinstitucional do PIBID/UFU/UFTM* são apresentados 13 artigos contendo experiências dos subprojetos desenvolvidos na UFU e em diversas outras universidades pelo Brasil. Segundo o prefácio do documento, esse encontro objetivou a integração entre os *Projetos Institucionais de diferentes universidades do país considerando a importância desse momento histórico de consolidação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*.²⁵

Com a ampliação do Programa tornou-se difícil elaborar uma pesquisa que abarcasse todas as licenciaturas em que o programa foi e está sendo desenvolvido. Assim propomos fazer um recorte e trabalhar somente com os subprojetos desenvolvidos com bolsistas vinculados ao Instituto de História. Fizemos isso tentando responder àquela pergunta feita

²⁴ Anais do II Seminário de acompanhamento das atividades do PIBID; organizadores: Daisy Rodrigues do Vale, Deividi Márcio Marques, Marili Peres Junqueira, Renata Carmo de Oliveira, Vlademir Marim. - Uberlândia : UFU, PROGRAD, 2012. p. 11.

²⁵ Anais / II Encontro Interinstitucional do PIBID/UFU/UFTM, 10 - 11 de outubro de 2013, Uberlândia, MG ; organizadores: Daisy Rodrigues do Vale ... [et al.]. – Uberlândia : UFU, PROGRAD, 2013. p. 13

anteriormente sobre a função do PIBID de incentivar a prática docente e a avaliação do programa pelos bolsistas inseridos e que passaram por ele.

Experiência no PIBID – Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos

Como estudante do curso de História da UFU, fui bolsista por dois anos do subprojeto “Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos” de 2012 a 2014. Essa experiência foi um dos grandes motivadores desta pesquisa, a partir da vivência que tive no programa durante esse período. Por isso, acredito que seja importante que nessa pesquisa estejam presentes as reflexões que fizemos, tanto individualmente, como coletivamente por meio de relatórios e avaliações desse subprojeto em específico.

No livro *A Escola tem futuro?* (COSTA, 2003) ao responder ao questionamento principal da autora, se a escola tem futuro, José Carlos Libâneo diz:

Eu acho o seguinte: não é possível desenvolver cidadania, ter sujeito participativo na sociedade, um trabalhador que possa estar inserido no mundo da produção, não tendo escola. Pensando especialmente na população, acho que isso seria altamente antidemocrático e altamente lesivo aos seus interesses. (...) Acho que a **escola é um espaço de síntese entre a cultura experienciada, vivida pelos alunos, pelas crianças, na rua, na família, etc, e a cultura formal que ainda acho que tem de ser encontrada na escola.**²⁶

Corroboro com o autor quando ele coloca a escola como espaço formativo de sujeitos que vivem plenamente sua cidadania numa sociedade democrática e mais ainda quando fala da necessidade de se ver esse espaço formativo de forma dialógica, onde o que é vivido fora dali tem que fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Sem as experiências dos sujeitos, o ensino se torna sem sentido para os/as educandos/as e, muitas vezes, descolados da vida prática, mesmo que ao final, os conhecimentos da cultura formal, sejam importantes para o acesso a essa plena cidadania.

Com o PIBID pude vivenciar a fala de Libâneo na prática, mais do que em qualquer outro momento da graduação, seja nos estágios supervisionados ou na leitura de quantos

²⁶ COSTA, Marisa Vorraber. II. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. IN_ *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p.40 (grifo nosso).

teóricos da educação possíveis. O programa me proporcionou uma visão ampliada do que é a realidade concreta da educação, da escola e do ensino de história e como podemos, minimamente, aqui e ali ir mudando os modos de ensinar e aprender com os/as professores/as e dos estudantes.

No âmbito institucional, o PIBID tem sido de extrema importância para o conhecimento tanto dos/as estudantes das licenciaturas, quanto das realidades das comunidades escolares. Esse conhecimento prévio (antes da formação final do/a estudante de história, no nosso caso, e consequente iniciação no mercado de trabalho), possibilita ao/à aluno/a uma formação abrangente, entendendo para além das teorias pedagógicas, as práticas que acontecem na realidade das escolas, espaço que deve ser ocupado por esses, ao final de seus cursos de graduação, atuando como professores e professoras. O tempo vivido dentro da escola, diferente daquele dos estágios supervisionados, convivendo com estudantes e professores/as, possibilita o aprendizado comum, unindo teoria e prática e refletindo sobre novas abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem que possam ser construídas em outras escolas por nós, como futuros/as professores/as. Nesse sentido, o que está posto no relatório da DEB realmente tem acontecido na prática, pois o PIBID tem mudado a forma de pensar do/a estudante com vistas a se tornar professor/a.

Além da contribuição para a formação docente, o PIBID nos proporciona uma percepção maior do próprio espaço da cidade, fazendo com que nós, estudantes, conheçamos a cidade para além dos muros da universidade e dos espaços geralmente frequentados. Conhecer a periferia, principalmente, em que se localizam uma parcela significativa de nossa sociedade, a classe trabalhadora. Logo, o Programa não se limita à sua ligação direta com a escola, mas vai além dela, para o bairro, para a cidade.

No caso específico do subprojeto “Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos”, trabalhamos na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, localizada no bairro Jardim Brasília na periferia da cidade de Uberlândia - Minas Gerais. No momento estudado, o espaço era frequentado por camadas populares que precisavam trabalhar e estudar e por isso frequentavam a escola no período noturno. Dessa forma, além do âmbito específico da educação formal, tivemos a oportunidade de entender um pouco mais da vida desses sujeitos históricos presentes em nossa cidade, para além dos muros da escola. Como salienta Paulo Freire a *Educação Popular [nasce] não apenas da cultura de livros ou de*

*museus; ela [nasce] da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas.*²⁷

Assim, a contribuição da educação popular de jovens e adultos nos proporciona uma compreensão de mundo muito maior do que aquelas ensinadas na universidade por meio de *livros e museus*. As experiências desses/as jovens e adultos são histórias que não nos são contadas nos bancos da universidade.

As pessoas aprendem a resolver dificuldades da vida e o Movimento Popular é o lugar de somar esforços. Mesmo as pessoas que pouco tempo tiveram de estudo são convidadas a somar esforços e resolver dificuldades. É por esses caminhos que o Movimento Popular vai inovando a Educação. Ele vai resolvendo as dificuldades da vida. No bairro ou na favela. Esse movimento vai transformando o bairro, vai melhorando as condições e esse é o jeito de aprender. Nesse caminho nasce a Educação Popular. Através da Educação Popular as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver. Essa Educação acontece ao mesmo tempo em que a cidade muda de cara e vira melhor viver. O Movimento Popular é a escola viva onde isso ocorre. **Mesmo que as pessoas não se dêem conta, elas estão na escola, essas aprendem que é possível enfrentar dificuldades.**²⁸

O PIBID nos proporcionou uma convivência com essas pessoas que não tiveram acesso à educação formal no período regular, mas mesmo assim foram educadas no que eles/as chamam de escola da vida. Aprenderam a enfrentar os problemas de seus bairros de outra maneira, que não aquela ensinada na escola. Compreender esse outro processo de ensino-aprendizagem só foi possível graças às várias atividades que foram sendo desenvolvidas durante o período em que estivemos bolsistas desse subprojeto. Entre elas se destacam as rodas de conversa, momentos em que parávamos e ouvíamos os/as estudantes que ali se encontravam. Jogávamos um tema na roda e esse dava linha para várias outras discussões. No convívio com os/as estudantes da EJA reaprendemos a educar e a aprender, pois a cada novo encontro, nos transformávamos a partir do diálogo. Como nos diz Paulo Freire, a Educação Popular

transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação.

Ela transforma também a participação das pessoas "educadas". Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo lugar onde

²⁷ FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer? Teoria e Prática em educação popular. Ed. Vozes. Petrópolis, 1993 p. 62

²⁸ Ibid p. 66 (grifo nosso)

estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora... é uma visão ativa e criativa do conhecimento.

Supera a tradicional visão segundo a qual "alguns" sabem e os demais aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. Não se compreende, então, Educação como um banco de dados, mas sim com uma série de envolvimento.²⁹

Nesse sentido, a distância que existe entre a realidade escolar e as questões que são colocadas na teoria foram sendo debatidas, uma vez que, uma não se sustentava sem a outra. A partir do diálogo e reflexão abriam-se caminhos para criação de novas metodologias e práticas interdisciplinares que visavam a superação das dificuldades vivenciadas em ambas as instituições, na universidade e na escola municipal. A teoria só tinha sentido quando podia ser sentida e vivenciada, assim, o projeto nos inseria em um contexto que nos permitia compreender que o conhecimento só é significativo quando faz sentido na vivência cotidiana de cada um.³⁰

Com o PIBID foi possível perceber também que os cursos de licenciatura só se tornam significativos quando dialogam com o conhecimento que é produzido pelas vivências. No que diz respeito ao impacto das ações e na formação de professores/as, é necessário acompanhar os movimentos de mudança que as sociedades atravessam para que as práticas educativas presentes na escola não se tornem sem sentido para aqueles/as que a frequenta. Buscar por novas formas de estar junto com o outro/a surge no contato com os sujeitos. Nesse sentido é importante destacar que a escola, com o tempo, foi se transformando na e pela experiência do subprojeto. As dificuldades iniciais de diálogo, as barreiras para discussão de determinadas temáticas foram sendo superadas por meio de diálogos. Assim acreditamos que a escola se abriu mais à necessidade de compreender esses processos, de acolher mais o/a estudante, dialogar, abrir espaço para que eles/as falassem, construindo uma escola mais democrática e participativa. É aquilo que Libâneo responde ao ser questionado sobre o que deve ser a escola: *A escola tem de ser um lugar de aprender e reconstruir a cultura, de aprender a pensar, de aprender a compartilhar.*³¹ Isso só pode ser feito, a nosso ver, tendo como premissa, o entendimento dos conhecimentos que cada um e cada uma que frequenta esse espaço carrega

²⁹ Ibid. p. 62

³⁰ THOMPSON. E.P. A miséria da teoria ou um THOMPSON. E. P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros. uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1978

³¹ COSTA, Marisa Vorraber. II. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. IN_ A escola tem futuro? Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p.42

em suas bagagens. Todo esse processo de elaboração de pensamento foi acontecendo subjetiva e objetivamente durante a vivência na escola.

A escola tem mudado e os sujeitos do processo educacional têm passado por reflexões e reformulações de suas ações. Os saberes e práticas que traduzem os sentidos que foram sendo construídos durante a duração do subprograma apontavam para a necessidade de uma mudança do lugar do/a professor/a, levando-se em consideração que havia um cenário diferente, com novas demandas, novas condições objetivas e novos processos de subjetivação, a que os sujeitos estavam vivenciando e se (re)constituindo. Nós, enquanto, estudantes e professores/as-pesquisadores/as precisávamos problematizar o espaço e a cultura escolar, assumindo uma postura investigativa.

A escola está sempre vivenciando momentos de contato com outras realidades que nos impõem novas formas de pensar a educação, havendo um vasto questionamento sobre a crise da escola e a necessidade urgente de mudanças. Acreditamos que a escola precisa se mobilizar, questionar os pilares que a sustenta para conseguir superá-los e construir novos caminhos, mais democráticos e fraternos. Esse foi um dos objetivos dos/as bolsistas com as práticas realizadas, tentar trazer questionamentos para as práticas tradicionais que a escola insistia em fazer. Isto, não como uma forma de levar um conhecimento pronto e acabado construído na universidade, mas de modo a nos reconstruirmos juntos – escolas e estudantes de História e futuros/as professores/as)

Assim, o PIBID foi um importante espaço de formação constante para mim e para os/as outros bolsistas que atuaram no projeto de Educação Popular com ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos. Com o subprojeto, tive a oportunidade de estabelecer um vínculo com a realidade escolar e aprender com ela. Nós bolsistas, vivenciamos conflitos, fizemos intervenções, formamos vínculos com estudantes, professores/as, direções e demais funcionários/as. A EJA tornou-se um desafio, uma nova e delicada experiência de descoberta e aprendizado.

Pensar o PIBID como um lugar de formação constante, nos permitiu (re)pensar e (re)significar as ações e práticas educativas que impregnam esse segmento educacional. Entender esse espaço de formação não se limita apenas em (re)inventar práticas pedagógicas que deem conta de suas demandas, mas principalmente compreendê-las dentro de um contexto mais amplo que dialogue e que traga para a discussão as questões sociais, culturais e políticas que as compõem.

A escola ainda se encontra imersa em uma lógica de cultura escolar hegemônica, que projeta suas “intencionalidades” de acordo com o discurso das elites, colocando a educação como algo meramente técnico e profissionalizante dentro de uma esfera mercadológica. Esse modelo educacional se apropria dos meios de produção de conhecimento ao centralizar o professor/a nesse processo, excluindo a participação dos/as educandos/as nessa construção. Os currículos escolares, ao colocarem o conhecimento técnico-científico e a mera transmissão de conteúdos como foco da formação, acabam tirando a autonomia dos/as educandos/as, tão necessária ao questionamento crítico das questões estudadas e para a construção de novos saberes.

Nesse sentido, pensar a formação docente em um contexto que possibilite o diálogo com novas práticas, novos desafios e novas perspectivas é pensar uma educação comprometida com a mudança. Compreendemos que pensar a formação do/a educador/a passa por pensar também a maneira como ele/a atua na realidade. Assim, colocamos em movimento visões e experiências sobre nossa formação, tentando compreender esse processo não apenas pela técnica pedagógica, mas também, da e pela constante (re)signific(ação) da prática educativa, por meio da experiência, como parte da formação do docente.

Este espaço de formação constante nos coloca de frente com dificuldades e desafios pessoais: é o momento de vivenciar reflexões, de se confrontar ideias e práticas, momento de vivência de muitos conflitos. Por quais projetos acredito e luto? Esta escuta de si próprio é a mais importante tarefa que cada docente precisa realizar consigo mesmo, pois suas ações revelam a forma como pensa o mundo, como age nas relações e por quais projetos luta. Essas questões foram despertadas e colocadas em debate dentro da nossa experiência.

O trabalho com a EJA durante esse período se tornou, para mim, um dos melhores desafios que me foram propostos. Lidar, ao mesmo tempo, com adolescentes, jovens e adultos foi perceber como aluno de História e na corrida pela formação como professor dessa disciplina, as disparidades que existem entre sujeitos que, ao mesmo tempo em que possuem históricos de vida parecidos (moradores/as dos bairros periféricos da cidade, cidadãos/ãs de baixo poder socioeconômico), são diferentes e têm interesses diferentes.

Enquanto alguns/algumas saíram da escola na juventude e só voltaram depois de muito tempo e afirmavam querer “*recuperar o tempo perdido*”, outros/as, por motivos diversos estudavam a noite e, muitas vezes, cansados/as do dia-a-dia árduo, fazendo do espaço da escola, seu espaço de diversão, de explosão de sentimentos, seja de raiva, de angústia, de

felicidade. Os conflitos entre essas duas faixas etárias diferentes (mais jovens e mais velhos) se dão quando o limite de um se confunde com a liberdade do outro. Parece-me que assim como o sistema capitalista obriga seus/suas operários/as nas fábricas a disputarem entre si por cargos melhores, salários melhores obscurecendo as condições que os aproxima e que poderia gerar a consciência de também na escola existe uma força que faz com que membros de uma mesma classe, nessa disputa por poder, se “estranhem”, no sentido mais literal da palavra, alunos e alunas de uma mesma classe, não se conhecem, são estranhos entre si. A mesma situação, podemos pensar em relação a professores e professoras, que também se tornam estranhos, a supervisão, a direção, a comunidade. São todos no mesmo “nicho”, porém sem perspectiva comunitária e sim individual.

Nesse sentido, nós, no processo formativo para professores e professoras, temos que conhecer nossos alunos e alunas e a escuta de suas histórias tem uma importância estratégica para atingir esse objetivo. As rodas de conversa de que nos fala Paulo Freire, são fundamentais para que sejamos democráticos no ambiente escolar, pois por meio dela é que aguçamos nosso ouvido, escutando sem preconceitos o que estudantes têm a dizer. É a partir de suas bagagens, de suas experiências de vida que podemos caminhar para que juntos/as possamos construir conhecimentos que façam sentido na vida desses estudantes. O conhecimento, acredito e defendo, deve ser produzido, não sem crítica, na escola, num conjunto entre, sala de aula, professor/a, comunidade escolar, comunidade do bairro, enfim, quem faz parte daquele lugar e não vir de cima pra baixo. Esse conhecimento deve fazer sentido para quem o apreende e o reelabora. Coaduno com Fonseca, quando ela afirma que

A constituição do professor como profissional, pensador, crítico pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente, que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços. A educação como construção histórica e cultural promove o desenvolvimento individual e coletivo.³²

Enfim, a tarefa a qual nos propusemos quando nos matriculamos num curso de licenciatura não é nem de longe fácil, mas se há vontade de mudança e a crença no que nos revela Paulo Freire de que “O mundo *não é, está sendo*” e se está feio poderemos construí-lo de outra maneira, podemos pensar em possibilidades gigantescas.

³² Apud. SILVA, Fernando Leocino da. **Formar e Constituir-se Professor de História: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado.** __IN: Experiências de ensino de história no estágio supervisionado/ (organizado por) Cristiani Bereta da Silva. p. 39

O que foi colocado nesse capítulo até aqui se trata de uma experiência que, apesar de coletiva, tem um ponto de vista muito pessoal sobre o PIBID. No próximo capítulo propomos o diálogo com outros/as bolsistas, também estudantes do curso de graduação em História, por meio de questionário construído a partir do Google docs. Os questionários foram enviados por email e via redes sociais para vários estudantes que assim como nós, participaram de algum subprojeto do PIBID durante os anos de 2009 a 2015. Com suas respostas queremos ampliar o leque de possibilidades para responder aos nossos questionamentos sobre o cumprimento dos objetivos do PIBID. Vejamos a seguir.

Capítulo II

Pensando o PIBID como espaço de formação de professores/as: um diálogo com bolsistas e ex-bolsistas

No capítulo anterior discorremos sobre os motivos e objetivos que levaram a criação do PIBID, o seu funcionamento na Universidade Federal de Uberlândia e a nossa experiência como bolsista do subprojeto Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos. Neste capítulo procuraremos analisar nossa principal problemática: o PIBID se constitui como uma ferramenta que incentiva os(as) participantes a seguir a carreira docente na educação básica? Com a ajuda de bolsistas e ex-bolsistas do programa objetivamos aprofundar essa discussão. Para tentar elucidar esta questão examinamos o conjunto de questionários respondidos por pibidianos/as e ex-pibidianos/as, buscando elementos que contribuam para pensar nossos questionamentos.

Os questionários foram enviados via email e redes sociais para cerca de 40 estudantes que participaram ou que participam ainda de algum subprojeto do PIBID vinculado ao curso de História. Isto porque, como dito no capítulo anterior, fizemos um recorte para essa pesquisa. Visando tentar entender a dinâmica do PIBID na vida de seus bolsistas e ex-bolsistas elaboramos um questionário. As perguntas foram direcionadas a uma lista de estudantes da História-UFU, que participaram e/ou participam do programa, por meio da plataforma Google.Docs;

As perguntas se motivaram pelos seguintes pontos:

1. Saber o que leva o estudante a participar do programa;
2. Tentar perceber o nível de participação de cada um(a) na construção dos subprojetos em que participaram;
3. Tentar perceber evasões do programa e seus motivos;
4. Cotejar a quantidade de estudantes que já atuam na educação básica e os motivos que os levaram ou não lecionar;
5. Avaliar a contribuição do PIBID para a formação do/a professor/a de História.

O questionário foi respondido por quatorze bolsistas e ex-bolsistas do PIBID, todos/as estudantes do curso de História da UFU. Sendo dez do sexo feminino e quatro do sexo masculino, que participaram do Programa entre os anos de 2010 e 2015. Apenas um deles ainda está vinculado ao Programa.

Dos respondentes, seis participaram do subprojeto “Educação Popular com Ênfase em EJA – Educação de Jovens e Adultos (2012-2014), dois participaram do subprojeto “Interdisciplinar – Educação no Campo” (2014-2015) e outros oito participaram do subprograma “História – Santa Mônica” (2011-2014). Entre os/as estudantes dois participaram de mais de um projeto.

A primeira pergunta do questionário teve o objetivo de levantar o propósito dos/as estudantes ao entrar para o PIBID. Nas respostas obtivemos tanto comentários mais curtos, apresentando apenas o ano de entrada sem menção de justificativas, quanto textos mais longos apontando alguns motivos. O gráfico abaixo mostra a quantidade de estudantes que entraram no Programa por ano, de 2011 a 2014. A maior parte deles/as entrou no ano de 2012, sendo 5. Em 2011: 3; em 2013: 1; em 2014: 3. Alguns/as estudantes não declararam ano de entrada no Programa, outros declararam ter entrada em mais de um programa, por isso o dado se repete.



Entre as respostas do primeiro questionamento, o que mais nos chamou a atenção foram os referentes à condições financeiras para se manter na universidade.

O PIBID fornece uma bolsa no valor de 400 reais,³³ para dedicação de 20 horas mensais de trabalhos entre frequência nas escolas e reuniões com coordenadores/as do projeto. O respondente A³⁴, em seu relato declarou o seguinte:

A princípio a motivação primeira à participação no Programa foi realmente a bolsa, pois não é nada fácil manter-se em curso de graduação que mesmo sendo numa instituição pública há gastos nessa formação. (A)

Isso indica que para além do processo de formação e incentivo à docência que o programa traz em seu objetivo principal, para os/as estudantes que o aderem, também há uma questão econômica, levando em consideração que o valor da bolsa, mesmo sendo baixo, menos de ½ salário mínimo, que hoje é de 937 reais, para o/a aluno/a de graduação é uma forma de se manter na universidade e arcar com os gastos extras como cópias de textos, transporte, alimentação, entre outros. Ou seja, a bolsa tem uma importância para o público a que se destina, considerando inclusive o perfil de estudantes de licenciatura, oriundos, em geral, da população de baixa renda. Além disso, o PIBID ainda possibilita que o/a estudante trabalhe em sua área de formação mesmo que este possua outro trabalho formal, desde que cumpra a carga horária estabelecida pelo programa.

Outro respondente é ainda mais enfático no que se refere ao motivo de adesão principal ao PIBID. *Desemprego* é a resposta do pesquisado J. para a mesma questão proposta: O que te levou a participar do projeto? A priori o PIBID não é um estágio remunerado ou algo que o valha, mas para um perfil de estudante do curso de História da UFU, o Programa atua como uma espécie de substituto aos empregos formais do mercado de trabalho como forma de complementação de renda ou mesmo como única renda para pessoas que não conseguem se manter na universidade sem alguma ajuda financeira.

Outras respostas variam entre conhecimento da realidade escolar, mais experiência na docência e reclamações quanto a ineficácia dos estágios supervisionados no que se refere ao aprendizado sobre o que é a sala de aula.

O que me levou a participar dos subprojetos foi a possibilidade de conhecer um pouco mais da dinâmica do espaço escolar, que, na minha opinião, apenas os estágios obrigatórios, da grade curricular

³³ Até a data de escrita dessa pesquisa o valor se mantém o mesmo.

³⁴ Optamos por mencionar os/as pesquisados/as por meio de siglas como forma de manter as identidades anônimas.

dos cursos de licenciatura, não possibilitam uma formação eficiente aos discentes. (E)

No gráfico abaixo dividimos os/as estudantes pelos motivos de ingresso no programa. Nos dados levantados pudemos dividir os motivos entre: Financeiro, por experiência docente e pelos dois motivos concomitantemente. 33% dos/as estudantes afirmam ter entrada no programa pela experiência docente que ele proporcionaria. 27% exclusivamente por motivos financeiros. Outros 27% alegam motivos financeiros – acesso à bolsa e pela experiência da sala de aula, que os estágios não oferecem de forma eficaz. 13% não responderam o motivo de entrada no programa.



A pergunta que se sucede teve o objetivo de tentar perceber o nível de participação de cada um/a na construção dos subprojetos em que participaram e como isso interferiu na sua formação enquanto docente. As respostas variaram pouco e a maioria delas avaliaram o projeto positivamente no que se refere à ampliação de seus conhecimentos sobre a realidade escolar e sua posterior lida como trabalhador/a e professor/a.

A experiência permitiu a ampliação da minha compreensão quanto as possibilidades de atuação docente, visto que a proposta do Programa visa a articulação entre teoria e prática contribuindo de forma significativa pra minha formação acadêmica. (B)

Através das atividades realizadas pude constituir uma experiência relacionada a vivência escolar que me auxiliou enormemente quando fui trabalhar como professor em escolas públicas de Uberlândia.(E)

Na perspectiva dos/as respondentes acima, o PIBID tem cumprido o seu papel de ampliar os conhecimentos dos/as estudantes das licenciaturas no que se refere à prática da docência em escolas públicas. Coadunamos com essa exposição, pois também para nós, o programa teve esse importante papel.

A pergunta seguinte nos permite entender os motivos pelos quais os/as estudantes saem do PIBID, e no conjunto total do questionário, perceber certa ineficácia no Programa e do subprojeto a ponto dos bolsistas preferirem deixá-lo. A maioria dos bolsistas saiu do programa porque se formaram na graduação ou pelo fim do contrato do subprojeto que estavam inseridos. Uma resposta teve um impacto maior revelando corte de gastos do governo federal dentro do Programa.

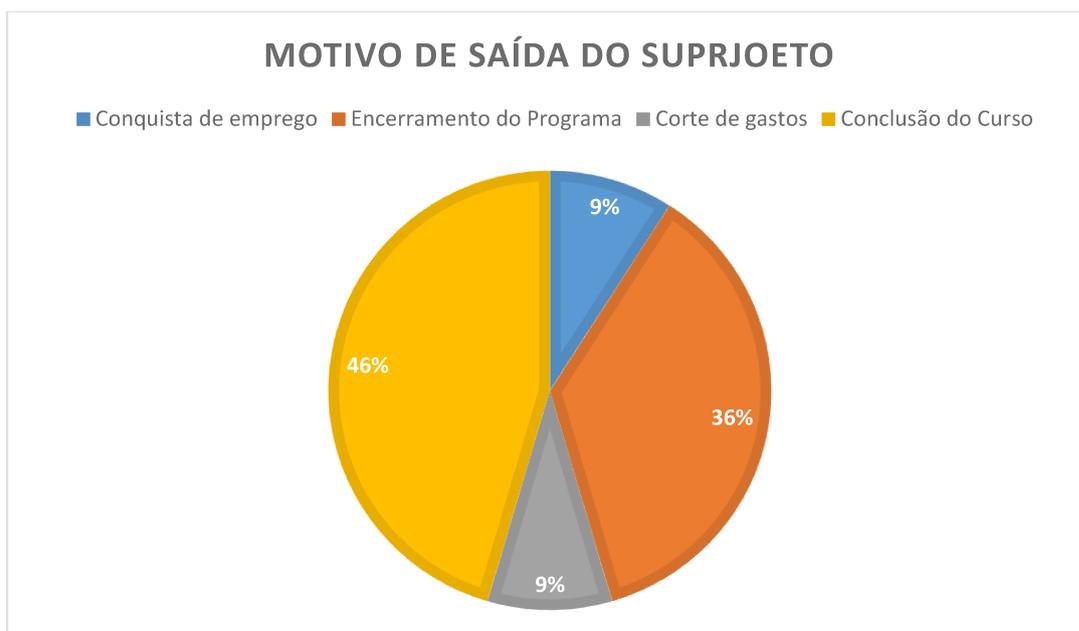
O meu desligamento do Programa se deu em 2015 e a justificativa que foi dada pela coordenação geral do programa foi em função de um corte de gastos do governo federal, e como eu já possuía mais de 24 meses enquanto bolsista do Pibid fui desligada do programa.(B)

Outro estudante ainda informa:

Encerramento do projeto por falta de financiamento. Uma pena ver que coisas que realmente transformam a realidade acabam por interesse políticos daqueles que lutam contra isso. (N)

Mesmo que o prazo máximo de participação dos bolsistas no PIBID seja realmente de 24 meses, é interessante notar que o respondente faz questão de salientar que a coordenação do programa dentro da UFU justifica seu desligamento por cortes de gastos do governo federal. Além de demonstrar uma posição política diante de um corte de gastos no que deveria ser investimento em educação e formação de professores/as, o relato traz consigo uma carga de descontentamento com um prazo máximo de permanência no Programa. Por outro lado, questionamos essa escolha de cortar gastos num programa que estava ativo a menos de oito anos, demonstrando as prioridades do governo. O que há por trás disso? São apenas problemas orçamentários? Mais uma vez na política brasileira, vimos os governos cortando recursos das políticas públicas, economizando como os mais pobres para enriquecer os mais ricos, pelo chamado serviço da dívida, que tem um gasto de aproximadamente 50% do Orçamento da União.

No gráfico abaixo abordamos o universo total das respostas para as razões para a saída do Programa. Entre os motivos apresentados, os/as estudantes se dividiram da seguinte maneira: Por conquista de emprego: 1; Pelo encerramento do subprojeto: 4; Por corte de gastos: 1; Por conclusão do curso: 5.



No tocante ao corte de gastos, em fevereiro de 2016, o PIBID viveu um momento de tensão quando a Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), lançou um ofício informando um corte de 45 mil bolsas pelo Brasil. A Capes informava que estudantes que completassem 24 meses de programa no mês de março daquele ano não teriam os contratos renovados. A notícia gerou uma mobilização por todo o país e nas redes sociais, contrária ao enxugamento do programa. Houve organização de passeatas e postagens com as hastags #FicaPibid e #AvançaPibid. Com a mobilização, o MEC voltou atrás e cancelou o corte até o ano de 2017.

Pricilla Honorato expõe os problemas causados pelo corte de investimentos informados no ofício que vão desde cancelamento de subprojetos em andamento a inviabilização de continuidade de estudantes na universidade que dependiam da bolsa de 400 reais oferecida pelo programa. No relato de uma das pesquisadas na matéria isso fica evidente:

“Foi um divisor de águas não só na minha formação, mas na minha vida” (...) “Quando surgiram os boatos de corte no Pibid”, revela a jovem, “fiquei desesperada! É com esse dinheiro que pago meu aluguel”.³⁵

Os cortes de investimento no programa eram relatados desde o ano de 2015. Em matéria veiculada pela Agência Brasil em outubro de 2015, a Capes e o MEC já apontavam para os cortes que viriam menos de seis meses depois.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) poderá sofrer cortes no próximo ano, segundo a diretora de Formação de professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC), Irene Mauricio Cazorla. Ela participou hoje (15) de audiência pública na Câmara dos Deputados para debater o papel do programa.

"O Pibid é prioritário, esse não é o problema. O problema é recurso", disse Irene. Segundo ela, o Pibid é a segunda prioridade, fica atrás do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). "Temos que trabalhar com o orçamento que a gente tem, senão depois somos responsabilizados", disse, acrescentando que, caso os recursos da Capes sejam cortados, "todos nós sofreremos com os cortes".³⁶

Mesmo que as mobilizações em torno da manutenção de investimentos no programa tenham surtido efeito imediato, nada garante que novos cortes possam acontecer no decorrer do ano de 2017, já que foi sancionada em dezembro de 2016, junto com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO 2017), a Emenda Constitucional (EC 95/2016) resultado do Projeto de Emenda Constitucional PEC 55/2016 no Senado e PEC 241/2016 na Câmara. A medida objetiva a limitação drástica de investimentos públicos por duas décadas – 20 anos, em educação e saúde. Antes essas duas áreas tinham orçamentos vinculados à Receita Líquida de Impostos (RLI), direito garantido pela Constituição Federal de 1988.

A Constituição em vigor determinava que ao menos 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI) do governo federal deveriam ser gastos

³⁵ HONORATO, Pricilla. O dilema dos cortes no Pibid. Todos pela Educação. 14 de março de 2016. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema-dos-cortes-no-pibid/> (Acesso em 28.02.2017)

³⁶ TOKARNIA, Mariana. Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes. Agência Brasil. 15 de outubro de 2016. Disponível em <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016> (Acesso em 28.02.2017)

obrigatoriamente em educação. Na saúde, o mínimo era de 15% da Receita Corrente Líquida (RCL), porcentual a ser alcançado gradualmente até 2020. A obrigatoriedade de aplicações iguais ou superiores a esses percentuais era considerada indispensável para combater a profunda desigualdade de acesso à saúde e à educação no País.³⁷

A partir da aprovação da Emenda Constitucional 95, tão questionada pela sociedade brasileira que tanto protesto gerou, mas que o governo e o congresso não quiseram ouvir, os investimentos em educação e saúde dependem dos últimos valores aplicados, no caso no ano de 2016 correspondentes a 15% da RCL em saúde e 23% da RLI em educação. Em 2017, os percentuais serão 18% e 15%, respectivamente. A partir de 2018, as duas áreas terão como pisos os valores mínimos do ano anterior, reajustados só pela inflação.

A conclusão é que o valor mínimo destinado à educação e saúde cairá como proporção das receitas de impostos e também em relação ao PIB, com grave prejuízo para a população de menor renda.³⁸

Voltando ao questionário, a quarta e penúltima pergunta foi crucial para a indagação que fizemos desde o início dessa narrativa, pois trata exatamente daquilo que é o objetivo do PIBID, o incentivo à docência. Perguntamos: Você atua ou pretende atuar na educação básica? O que te motiva ou desmotiva? As respostas nos dão subsídios para tentar entender, mesmo num recorte não tão ampliado, como o Programa tem interferido na escolha de licenciados/as pela profissão docente.

Entre as respostas positivas, há que se notar o posicionamento do estudante de História em levantar pontos que nos fazem acreditar numa educação transformadora e possível, mesmo diante de dificuldades enfrentadas que vão desde às condições familiares de estudantes, o desinteresse pelo atual modelo de escola e as condições salariais precárias pelas quais passam a educação em nosso país.

No relato da respondente C. é possível perceber essas nuances.

³⁷ DRUMMOND, Carlos. Entenda o que está em jogo com a aprovação da PEC 55. Carta Capital. 30 de novembro de 2016. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/economia/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-aprovacao-da-pec-55> Adaptado. Acesso em (28.02.2017)

³⁸ Ibid.

Sim. Pretendo atuar como professora na educação básica. O que me motiva é acreditar no poder de transformação que o espaço educacional possui (sic), se for tratado com seriedade e respeito. **E o PIBID é um espaço importante para nos mostrar as dificuldades e os pontos positivos que se enfrentam diariamente nas escolas.** Acredito que existam diversos motivos para se atuar no campo educacional, dentre eles a luta por uma educação crítica, que busque discutir questões, de forma respeitosa, e que coloque os estudantes como sujeitos ativos desse espaço. As dificuldades que me desmotivam, passam pela questão salarial, pelas dificuldades com infraestrutura, pela falta de investimentos públicos... Mas, para mim, a principal desmotivação é perceber que muitas escolas, continuam reproduzindo ações opressoras e acríicas.(C)

No trecho em destaque (grifo nosso), é possível perceber que o Programa se insere na vida do/a estudante de História como uma importante ferramenta de conhecimento do espaço escolar, revelando *as dificuldades e os pontos positivos que se enfrentam diariamente*. Mesmo com as dificuldades vivenciadas no espaço escolar, a estudante do Curso de História da UFU, respondente do questionário, entende o papel do/a professor/a na *luta por uma educação crítica* e percebe ao final de sua resposta que as escolas atuais ainda reproduzem *ações opressoras e acríicas*. A própria estudante consegue fazer a crítica, não somente pela crítica, mas entendendo sua posição como sujeita transformadora e disposta a enfrentar as dificuldades para construir outro modelo de educação.

Outro pesquisado, B. vai à mesma direção de C. no que se refere à necessidade de posicionamento de professores/as de história diante da conjuntura da educação atual.

Não atuo na educação básica. A motivação em atuação nessa fase do processo de formação me motiva pois a partir da conflituosa conjuntura sócio-educativa (sic) de nossos tempos é que os profissionais de História devem se posicionar, desenvolver seus métodos de ensino e saciar seus anseios no que diz respeito à educação. A ‘imperfeição’ de cada uma das mais diversas condições de ensino, precisa ser vista como ponto de partida para elaboração de propostas de ensino e planos de aula, visto a necessidade de se praticar o ensino de História sempre como uma ação transformadora. (B)

Essas posturas nos remetem ao pensamento de Mészáros em *A educação para além do capital*. Considera as condições materiais da educação fundamental para fazer a crítica ao que está posto, mas é preciso *responsabilidade social* para a transformação no *interior da estrutura da ordem hegemônica alternativa*. (MÉSZÁROS, 2008)

Entre as respostas negativas no que se refere à atuação como docente, é evidente a insatisfação com a precarização do trabalho de professores e professoras. O pesquisado D. revela que não atua na educação básica pelo *sucateamento da educação* [que] *é o principal ponto desmotivador da profissão*. Outro respondente ainda salienta que o que o desmotiva *são as péssimas condições de trabalho e a desvalorização da profissão*. (G) Apesar de não ser maioria entre os pesquisados, a questão do sucateamento está presente também entre os/as que pretendem atuar como docentes.

A última pergunta se refere a um ponto ainda mais pertinente ao que se propõe a nossa pesquisa. Perguntamos: Qual a contribuição do PIBID para sua formação como professor/a de História?

Em todas as respostas, os/as respondentes demonstraram que o Programa fora importante para sua formação em diversos aspectos: o conhecimento prévio do espaço escolar, onde atuariam mais tarde, o incentivo a prática de uma educação mais humana e comprometida, a diferença que faz um programa como esse em relação ao que é proporcionado pelos estágios supervisionados, ponto esse que foi pauta de mais de uma exposição.

Há que se mostrar que o PIBID, a depender do subprojeto, tem proporcionado aos estudantes de história vivências que vão além dos muros das escolas, e que não deixam de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Isso é demonstrado pelo pesquisado E quando revela que

éramos estimulados a conhecer as relações entre escola e comunidade, o que permitiu ter uma compreensão ampliada do que é a escola em sentido amplo. Acredito que o PIBID é um dos programas mais importantes já criados para formação docente e possibilita uma grande aproximação entre universidades e escolas básicas, de um modo que já mais ocorreu no país. (F)

Além da vivência da comunidade escolar como um todo (a escola, as ruas, as praças, o bairro) o respondente ainda aponta o Programa como um avanço no que se refere à política pública de formação de professores/a) desenvolvida no país. Ao final de sua exposição ele acrescenta *Por isso, finalizando Fora Temer e Fica Pibid!* (F), demonstrando uma posição política diante dos fatos que aconteciam à época – além de cortes em investimentos em educação e por ventura, no Programa.

Nesse capítulo pudemos perceber outras questões que são levantadas pelos/as bolsistas, que não se referem exclusivamente à formação docente. As respostas perpassam às questões discutidas geralmente nas universidades e nas escolas e passam a considerar o mundo do trabalho, o cotidiano dos/as estudantes e da comunidade escolar como um todo, incluindo o espaço do entorno da instituição. Os/as respondentes nos ajudam, com suas vivências, a ampliar a visão sobre o programa e também nos entender nele.

Apesar da riquíssima experiência que obtive no âmbito do PIBID, pessoalmente ainda não escolhi a escola como espaço de trabalho. Isto porque já trabalhava desde a graduação em outra profissão e porque o período vivenciado durante o PIBID me trouxe conhecimentos sobre mim mesmo que talvez não fossem compatíveis com a profissão docente. Essa pesquisa, e em específico esse capítulo foi essencial para entender as visões de outros colegas sobre a experiência do programa como ferramenta de incentivo à docência. O que fica claro é que, para além desse suposto incentivo, o Programa proporciona uma formação docente mais sólida, crítica e compromissada. No meu caso, o Programa foi de suma importância para entender minhas particularidades e perceber que o ser professor/a depende muito da nossa capacidade de enfrentar dificuldades e obstáculos impostos pela realidade escolar e que se não nos entendemos preparados para tal, é melhor que esperemos tempo suficiente para não ser um mal profissional.

Considerações Finais

O PIBID foi e tem sido um espaço de grande aprendizado. O contato com a realidade institucional, com as realidades dos/as sujeitos, o envolvimento com o cotidiano escolar, seus conflitos, as intervenções, tudo isso tem proporcionado um movimento constante de formação para nós, estudantes de História. Essa convivência foi de fundamental importância para nos constituirmos como futuros/as educadores/as, levando-se em consideração que nossa subjetividade estará sempre presente na relação com os/a Outros/as. Isso pode ser demonstrado na observação das respostas obtidas com o questionário e na reflexão feita por nós durante essa pesquisa.

Este projeto tem grande importância tanto para a educação, quanto para a academia, pois dentre tantos objetivos, ele visa à aproximação da universidade com a escola pública e sua realidade social. Assim, foi possível fazer a teoria e prática caminharem juntas. Ter a oportunidade de vivenciar o espaço escolar é poder compreender as formas de relacionamentos e práticas da vida cotidiana de sujeitos e grupos de acordo com as características de sua realidade escolar e do contexto social no qual vivem. Nesse diálogo constante entre universidade e escola pública, as duas têm a oportunidade de se transformarem e de se construir mutuamente.

O PIBID possibilita um maior envolvimento com a escola, a comunidade, os/as estudantes, professores/aas e todos os outros funcionários/as, construindo vínculos de confiança, fomentando debates e aprendizados. Isso a academia não proporciona com tanta profundidade, pois os estágios supervisionados são mais rápidos e pontuais, não havendo uma ponte de ligação, uma continuidade entre os vários estágios. O “grande” objetivo desses se foca no “dar aula”, ou seja, na metodologia expositiva de conteúdos. Isso não significa que esses estágios não possam ser feitos de outra maneira, mas de fato, infelizmente, temos uma cultura de estágios curriculares muito pontuais e com pouca imersão na realidade escolar. Como o Pibid exige a presença na escola e tem a bolsa de iniciação a docência, acaba se constituindo em um estímulo à permanência na escola. O que a experiência do PIBID nos apresentou foi a urgente necessidade de se ter uma metodologia dialética, que é relacional e coloca o sujeito no centro para a mobilização do conhecimento, juntamente com sua experiência de vida. Porém, para que isso seja eficaz é preciso tempo e continuidade, ou seja, um fio condutor que ligue as diversas atividades.

O vínculo construído a partir dessa relação de proximidade com os sujeitos se mostrou de extrema importância para a sustentação das atividades realizadas. Neste percurso, a reciprocidade, a troca de experiências e aprendizado se deu através da abertura para o outro, de forma dialógica, em que não se sabe quem aprende ou quem ensina. Os dois se constituem juntos. Consideramos que a existência do Pibid trouxe uma enorme contribuição para a licenciatura em História, pois possibilitou perceber o espaço escolar para além da sala de aula e da sua função a ser ali exercida. Assim, foi possível estabelecer uma análise entre escola, comunidade, políticas públicas, família, condição social e sobretudo ir além dos muros da escola.

Por fim, os questionamentos que fizemos aqui, se o PIBID tem cumprido seu papel, acabam por nos levar a outras reflexões. O Programa, como vimos, tem ampliado em muito seu leque de possibilidades – do conhecimento da realidade escolar, dos bairros, das cidades, dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem. Se o programa tem incentivado ou não a prática docente, não foi possível ter isso claro, mesmo que parte dos respondentes do questionário estejam nas salas de aulas atuando como docentes, é impossível declarar de forma objetiva que estão lá por incentivo do PIBID, mas é possível dizer que esse Programa tem grande parcela de contribuição para pensar diferente os modos de ensinar e aprender e entender o espaço escolar. Isto já é um grande avanço diante da crise que vivemos na educação brasileira. Até porque, na medida em que o Pibid aproxima estudantes de licenciatura da realidade escolar, muitos estudantes também se alarmam com essa realidade e em alguns casos, desistem de serem professores/as. Ainda assim, consideramos que é importante porque é uma forma de preparação para o mercado de trabalho, consolidando decisões sobre ser professor/a ou desistindo.

Hoje, em um momento que a democracia brasileira vive um golpe de estado articulado pela mídia, por setores do judiciário, da elite econômica, do legislativo, do executivo (a vice-presidência do governo eleito) e de uma parcela de membros de uma direita raivosa que não aceitou a derrota nas urnas em 2014, é importante ressaltar a luta de tantos(as) durante quase três anos para reverter os retrocessos que estamos vivendo.

Na educação, que é o ponto central da nossa discussão aqui, os movimentos sociais foram às ruas por mais de uma vez dizer não ao golpe, não à reforma do ensino médio promovida pela Medida Provisória 746/2014 que foi sancionada pelo Presidente golpista Michel Temer, que assumiu o lugar da Presidenta eleita Dilma Rousseff após essa sofrer um

impeachment sem ter cometido crime de responsabilidade fiscal, como consta na Constituição Federal e ainda contra a PEC55/2016, que se tornou a Emenda Constitucional 95/16, já sancionada, medida essa que congela investimentos em educação e saúde por 20 anos. A MP 746 é considerada por vários(as) pesquisadores(as) da área como um retrocesso para a educação brasileira, por retornar àquela concepção neoliberal em que educação é tida como gasto e não como investimento, como garantido na CF de 1988, graças, também à luta de tantos(as).

No que se refere à EC 95/2016 o retrocesso é ainda mais evidente, quando pensamos que durante 20 anos os investimentos em educação se manterão os mesmos ou até menores do que é praticado hoje. Isto, sem levar em consideração o aumento da população e conseqüente aumento do número de estudantes que entrarão nas salas de aula. Além da possibilidade de não ajustar os vencimentos de milhares de professores(as) durante todo esse período, sucateando e precarizando ainda mais uma profissão que já tem um dos piores salários se comparados a outros(as) profissionais com graduação.

Nesse sentido, programas como o PIBID que, pelo que foi colocado até aqui, têm sido de grande relevância para melhor formação dos(as) profissionais docentes, corre grandes riscos de sofrer cortes ou até de serem exterminados, já que a MP 746 desobriga o ensino de disciplinas da área de humanas como artes, filosofia e sociologia., além de permitir que profissionais não formados nessas áreas ministrem aulas tendo apenas um famigerado “notório saber” para o ensino técnico, ou seja, desvalorizando ainda mais aqueles(as) que frequentam as faculdades de licenciatura. Se colocarmos juntas as duas medidas (MP 746 e PEC 55) o desmonte se mostra ainda maior.

Isto posto, é de fundamental importância que resistamos como cidadãos e cidadãs e como profissionais docentes a todas as medidas retrógradas impostas “goela abaixo” por um governo ilegítimo que só chegou ao poder por vias escusas. Por isso, retomamos a frase de um dos respondentes: Fora Temer, Fica PIBID!

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1,

Anais do II Encontro Interinstitucional do PIBID/UFU/UFTM, 10 - 11 de outubro de 2013, Uberlândia, MG ; organizadores: Daisy Rodrigues do Vale ... [et al.]. – Uberlândia : UFU, PROGRAD, 2013.

Anais do II Seminário de acompanhamento das atividades do PIBID; organizadores: Daisy Rodrigues do Vale, Deividi Márcio Marques, Marili Peres Junqueira, Renata Carmo de Oliveira, Vlademir Marim. - Uberlândia : UFU, PROGRAD, 2012.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Zahar. 1993. Rio de Janeiro.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

CAVALCANTE, Maria Mariana Dias & VIEIRA, Hamilton Perninck. A Crise do Magistério Público Brasileiro no Século XXI: Repercussões na Identidade do Professor da Educação Básica. Práxis Educacional. v. 9. n.25. Dez. 2013. Vitória da Conquista.

COSTA, Marisa Vorraber. II. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. IN_ A escola tem futuro? Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

DIAS, Karine Rodrigues & PORTO, César Henrique de Queiroz. Uma História do Tempo Presente? Possibilidades e desafios para o historiador. Disponível em <http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=85> (Acesso em 09/08/2016)

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básico – DEB. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, 2013.

DRUMMOND, Carlos. Entenda o que está em jogo com a aprovação da PEC 55. Carta Capital. 30 de novembro de 2016. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/economia/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-aprovacao-da-pec-55> Adaptado. Acesso em (28.02.2017)

FERREIRA, Jorgetânia da Silva, GOMES, Ana Cláudia e RODRIGUES, Luiz Augusto Gonçalves. PIBID de Educação Popular na UFU: Os Desafios da Formação Docente em um Projeto Interdisciplinas. In. VALE, Daisy Rodrigues, MENDES, Olenir Maria e PEREIRA, Waléria Furtado. A Escola como Campo de Formação de Professores: Experiências Significativas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU. Bookess. 1. Ed. Florianópolis – SC. 2015

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer? Teoria e Prática em educação popular. Ed. Vozes. Petrópoles, 1993

HONORATO, Pricilla. O dilema dos cortes no Pibid. Todos pela Educação. 14 de março de 2016. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema->

dos-cortes-no-pibid/ (Acesso em 28.02.2017)ILKA, Regina. Apresentação. IV SEMINÁRIO PIBID/UFU: INTEGRAÇÃO DE PROJETOS. Disponível em <http://www.pibid.prograd.ufu.br>

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion. Madrid: 2009. e NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373. Apud Relatório de Gestão da Capes.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Thereza (orgs.) Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001

RATIER, Rodrigo. Atratividade na Carreira. Por que tão poucos querem ser professor. Revista Nova Escola. 2010.

SILVA, Fernando Leocino da. Formar e Constituir-se Professor de História: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado. __IN: Experiências de ensino de história no estágio supervisionado/ (organizado por) Cristiani Bereta da Silva.

THOMPSON. E.P. A miséria da teoria ou um THOMPSON. E. P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros. uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1978

TOKARNIA, Mariana. Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes. Agência Brasil. 15 de outubro de 2016. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016> (Acesso em 28.02.2017)