

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

CLARA MARIA DAIBERT

**Políticas públicas educacionais e formação docente: O PIBID
(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na
UNESP– Campus de Franca**

**FRANCA
2017**

CLARA MARIA DAIBERT

**Políticas públicas educacionais e formação docente: O PIBID
(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na
UNESP– Campus de Franca**

**Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Ciências Humanas e
Sociais, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Programa de
Pós-Graduação em Planejamento e
Análise de Políticas Públicas, como pré-
requisito para a obtenção do Título de
Mestre em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas.**

**Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga
Fonseca**

**Franca
2017**

Daibert, Clara Maria.

Políticas públicas educacionais e formação docente: o PIBID
(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)
na UNESP– Campus de Franca / Clara Maria Daibert. –Franca:
[s.n.], 2017.
117 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais

Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca

1. História - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.
3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 375.9

CLARA MARIA DAIBERT

**Políticas públicas educacionais e formação docente: O PIBID
(Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na
UNESP– Campus de Franca**

**Dissertação apresentada à Faculdade Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-
requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas**

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca - FCHS-UNESP

1º Examinador:

Felipe Ziotti Narita – UNESP – PAPP

2º Examinador:

Silvia Regina Viel - UNIFACEF

Franca, ____ de _____ de 2017.

DAIBERT, Clara Maria. **Políticas públicas educacionais e formação docente: O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP–Campus de Franca.** 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

RESUMO

O projeto insere-se nos debates sobre as políticas públicas educacionais que contemplam a formação docente, pós Constituição de 1988. Analisa-se o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, política educacional de âmbito federal que busca agregar valor e qualidade à formação docente por meio da inserção de alunos de cursos de licenciatura na realidade da escola pública. No presente trabalho tem-se como amostra a atuação do Subprojeto PIBID do curso de História da UNESP no Campus de Franca. A pesquisa tem como objetivo mapear as contribuições das ações desenvolvidas pelo PIBID na formação docente dos alunos de graduação em História do campus da Unesp de Franca. Para tanto analisa-se o contexto da criação do PIBID, sua atuação na UNESP e, sobretudo, sua atuação no Subprojeto de História da Unesp de Franca, contextualizada sob análise do Projeto Político Pedagógico pertinente ao curso de História da Instituição. Assim propõe-se discutir a formação docente, e seus desafios e a importância da permanência do PIBID como política pública voltada aos cursos de licenciatura.

Palavras-Chave: Educação. História. Licenciatura. PIBID. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The project is inserted in the debates about the educational public policies that contemplate the teachers' formation, after the 1988 Constitution. We analyze PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, a federal educational policy that seeks to add value and quality to the teachers' formation by inserting students of licentiate courses in public schools' reality. In this paper we sample the sub-project PIBID's acting in UNESP's History course in Franca Campus. The research has a goal to map the contributions of the actions developed by PIBID in teacher's formation of the graduate students in Franca's UNESP. In order to do so, we analyze the context of PIBID's creation, its actions in UNESP and, above all, its actions on history's subproject of Franca's UNESP, contextualized under the analysis of the Political Pedagogical Project of the institution's History course. Like so, we propose to discuss the teachers' formation and its challenges and the importance of PIBID's permanence as a public policy focused on the licentiate courses.

Key-words: Education. History. Licentiate. PIBID. Public Policies.

Sumário

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	7
1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PÓS CONSTITUIÇÃO DE 88	9
1.2 Contexto das reformas do Estado	11
1.3 Políticas Públicas Educacionais no Brasil – Formação Docente em Foco	18
2. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	27
2.1 Docente de História – os desafios da formação à atuação	31
2.2 O curso de História da UNESP de Franca: Grade Curricular e Projeto Político Pedagógico	33
3. O PIBID	41
3.1 O PIBID na UNESP	42
3.2 Atuação do PIBID no Subprojeto de História da UNESP - Franca	44
3.3 Análise dos questionários	49
3.4 Desafios à manutenção do PIBID	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
PRODUTO	72
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	85
ANEXO 1	86
ANEXO 2	93
ANEXO 3	105
ANEXO 4	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se nos debates sobre as políticas públicas educacionais. Analisa-se o Subprojeto do curso de licenciatura em História da Unesp no Campus de Franca, parte do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, política educacional de âmbito federal que busca agregar valor e qualidade à formação docente.

Por se tratar de um subprojeto cujo foco é a formação do docente em História, discutiremos as especificidades e desafios em torno do ensino de História em sala de aula. A disciplina, quando não inserida no cotidiano do aluno, por vezes passa a impressão de ser algo tão distante e “imaterial” que não chama a atenção nem desperta interesse nos alunos do ensino básico. Fazer com que o aluno se sinta partícipe da História é uma tarefa árdua, mas passível de êxito.

Para tal feito faz-se necessário o entendimento das políticas públicas educacionais que interferem no ensino, bem como os mecanismos que podem ser utilizados para que se aprimorem as determinações legais em benefício dos alunos que estão submetidos ao material proposto pelo sistema de ensino público brasileiro, a exemplo do estado de São Paulo, que por vezes oferece abordagens demasiadamente vagas e/ou rápidas.

No primeiro capítulo será abordado o contexto das reformas educacionais pós-Constituição de 1988 e os fatores que condicionaram seus resultados inclinados à economia de mercado. É analisado o espaço da formação docente nesta conjuntura.

No segundo capítulo são comentados os desafios da prática docente e as dificuldades da docência em História provenientes da formação docente por vezes deficiente na área de licenciatura. Buscando a discussão crítica da formação docente, tendo como amostra o curso de História oferecido na Unesp de Franca, será analisado o Projeto Político Pedagógico do curso e os rebatimentos deste na prática docente.

Entendido o processo de formação do curso de licenciatura através do currículo estabelecido para o curso de História na Unesp de Franca, destaca-

se a importância de iniciativas que tendem a melhorar e agregar valor a essa realidade, a exemplo o PIBID.

O terceiro capítulo analisa o surgimento do PIBID na UNESP apresentando fatores que contribuíram para que o projeto na instituição fosse o maior entre as universidades públicas paulistas. Foca-se então na atuação do subprojeto de História no campus da UNESP de Franca, explicitando seu crescimento, sua organização e suas maneiras de atuação. Como maneira de ilustrar a percepção dos participantes sobre o projeto, são analisados os questionários enviados por e-mail para bolsistas e ex-bolsistas (em maioria já graduados) pelo orientador deste trabalho, que também é um dos coordenadores de área do subprojeto. Cumpre ressaltar que a autora da presente dissertação integrou o subprojeto na condição de bolsista até a conclusão de sua graduação.

Os questionários analisados, interno (anexo 1), fornecido pela coordenação do subprojeto que o confeccionou para fins de auto avaliação, e externo (anexo 4), apresentado acima, assim como o Projeto Político Pedagógico da UNESP de Franca estão inseridos nos anos compreendidos entre 2011 e 2015 e levando em conta a crise que recaiu sobre o programa no final de 2015, que persistiu até a escrita deste trabalho, são trazidos fatos que ocorreram principalmente em 2016 e colocaram em risco a manutenção do programa.

Na conclusão são feitos apontamentos frisando a importância do diálogo nas decisões educacionais, e os motivos que nos levam a crer que o PIBID contribui significativamente para a formação docente.

Defende-se a manutenção e expansão do programa em vista dos vastos resultados positivos obtidos, tanto na área principal de formação inicial quanto nos seus reflexos para a pesquisa, extensão, formação continuada e integração entre Instituições de Ensino Superior e ensino básico.

É apresentado como produto um exemplo de adequação de conteúdo realizada no subprojeto de História da UNESP de Franca que busca dinamizar e aproximar o aluno da disciplina de História utilizando como meio formatos de mídia familiares aos discentes do ensino básico público, aliando-se a narrativas literárias e artes plásticas para compor o aprendizado.

1. Políticas Públicas Educacionais pós Constituição de 88

O estudo de Políticas Públicas permite diversos enfoques e variadas metodologias que podem fazer uso, isolado ou simultâneo, de diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo objeto. Principiaremos o trabalho expondo brevemente algumas definições de políticas públicas e algumas das possibilidades de análise que se sucedem sobre elas.

Celina Souza, ao apresentar uma revisão sobre a literatura em torno do tema, traz algumas definições sobre Políticas Públicas, desde a de que seja uma divisão do estudo de política que analisa as ações governamentais sobre questões públicas (MEAD 1995 apud SOUZA 2006, p. 24) até a de que Política Pública é o que o governo decide fazer ou deixar de fazer (DYE 1984 apud SOUZA 2006, p.24) enfatizando que a decisão por não fazer algo é também uma política pública.

Uma outra definição importante apresentada é a de David Easton que compreende Política Pública como sistema que acolhe demandas, *inputs*, de diversos atores e gera uma ação, um resultado, um *output* pela atividade política (EASTON 1965 apud SOUZA 2006, p. 24).

Este trabalho levará em consideração as definições apresentadas e, principalmente, ao traçar uma linha do tempo sobre o surgimento de importantes políticas educacionais que tangem a formação docente no país, pretende contextualizar o surgimento das demandas que resultaram em tais políticas, com a visão de que o resultado político é fundamentalmente influenciado por relações econômicas, sociais e de poder, que atuam sobre o processo decisório.

Em 1988 é aprovada a Constituição Federal, conhecida como “a Constituição Cidadã”, estabelecendo a educação como um direito social em seu artigo 6º. O conteúdo de seu texto indica a consolidação de diversos outros direitos sociais, como o direito à saúde e ao trabalho, e preconiza métodos para democratizar e descentralizar as políticas sociais, prevendo para o Estado um maior protagonismo na promoção do bem-estar da sociedade.

As ações na Assembleia Nacional Constituinte foram marcadamente participativas e democráticas e conseguiram assegurar a competência legislativa da União para matéria educacional nacional.

As reformas educacionais delineadas após a Constituição de 1988 ocorreram principalmente ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002), contudo, no aspecto formal estas reformas já se iniciam no nascimento da Constituição através da inclusão de capítulo destinado à educação nacional: Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social (BRASIL, 1988).

Promulgada a Constituição em 5 de outubro de 1988, foi apresentado em dezembro do mesmo ano projeto de lei número 1.258 A/88 pelo deputado Octávio Elísio (PSDB) que fixaria as bases e as diretrizes da educação nacional, fruto da intensa discussão e participação da sociedade civil, sindicatos e movimentos relacionados aos trabalhadores da educação. O projeto passou por longa tramitação e foi aprovado apenas em 20 de dezembro de 1996 através de substitutivo apresentado pelo Poder Executivo (HERMIDA, 2012).

Ainda que as aspirações da constituinte para uma educação de qualidade, universal e gratuita constassem na letra da lei, a transição do modelo de Estado intervencionista e assegurado do bem-estar social, aquele que participa ativamente da economia e garante à população serviços públicos e direitos sociais, para um que primasse pelo liberalismo econômico e fosse dependente do capital internacional ditaram a construção das políticas públicas encarregadas de implementar as reformas esperadas.

No Brasil, a partir dos anos noventa, diante das pressões externas e da possibilidade de lucros imediatos que seriam auferidos pela elite dominante nacional, o governo brasileiro aceitou as determinações externas. A sua disposição em governar atendendo aos interesses dos banqueiros e dos credores pode ser constatada no processo de desmantelamento do Estado nacionaldesenvolvimentista no campo social e na aplicação de políticas regulatórias nas áreas estratégicas que favorecessem os bancos estrangeiros e as empresas transnacionais (SILVA, 2005, p. 258).

Pensadores liberais como Hayek e Friedman atribuíam as crises sistêmicas dos anos 70 e 80 ao intervencionismo estatal e seu modelo de controle do processo de produção, circulação e distribuição de riquezas. Para Friedman, este modelo de Estado cerceia as liberdades econômica, individual e política quando, sob a justificativa de promoção do bem-estar comum, exerce

excessiva ingerência, não somente no campo econômico, mas também nas ações e ideias dos indivíduos.

O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro (FRIEDMAN, 1977, p. 19).

Foi neste contexto de preferência pelo liberalismo econômico e em um panorama de endividamento externo que acarretou subordinação aos interesses impostos pelos organismos financiadores que ocorreram as reformas implementadas nos governos subsequentes, conforme explicitaremos nos próximos itens.

1.2 Contexto das reformas do Estado

Segundo SILVA (2002), as elites brasileiras e o governo federal recorrem ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial para obtenção de empréstimos e cooperação técnica a partir da segunda metade da década de 40. O Banco torna-se o mais importante organismo internacional de financiamento, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, dispondo do poder de determinar os encaminhamentos das políticas sociais através da concessão ou não de empréstimos e impondo sua concepção de mundo aos seus credores (FRIGOTTO, 1999, p.135; LEHER 199, p.18 apud SILVA 2002, p.99).

O Banco Mundial, organizado para permitir que sua diretoria executiva decida de maneira político-ideológica, cumpre papel essencial no processo de globalização, indicando ao capital financeiro internacional as economias estáveis e lucrativas. Assim, localiza-se na dinâmica global acima dos governos nacionais com profunda capacidade de interferência na economia interna dos países que requerem empréstimos. (SILVA, 2002)

O Banco estabelece-se como entidade promotora de desenvolvimento e segurança e não apenas como promotora de crescimento na

gestão de George Woods (1963-1968), papel que perdura nas gestões seguintes, conforme citação de seu sucessor, Robert Mc Namara (1968-1981)

(...) devo acentuar que o BIRD é um organismo de investimento para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois princípios fundamentais: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concedemos empréstimos quando ocorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar os juros e outros encargos, nas datas previstas (...) (MC NAMARA, 1974, p. 110, apud SILVA, 2002, p. 102).

Não é de interesse do Banco o financiamento de projetos educacionais que não estejam relacionadas ao crescimento econômico (MC NAMARA, 1974, p. 118, apud SILVA, 2002, p. 102), impondo sobre o planejamento de políticas públicas educacionais a dinâmica capitalista de retorno direto dos investimentos.

Com o problema da dívida externa no final dos anos 80 somado à fuga de capitais, tanto internos quanto externos, acarretando estagnação econômica conjugada à inflação, o Brasil e a América Latina encontravam-se em uma profunda crise financeira que passou a prejudicar os interesses das economias centrais, em especial os Estados Unidos, afetando o potencial importador do continente e o pagamento da dívida externa (BANDEIRA, 2002).

Em conformidade com esta característica de sobreposição ao capital nacional, em novembro de 1989 economistas do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, do FMI e do Banco Mundial, formulam um conjunto de medidas para os países endividados da América Latina que ficaram conhecidas como Consenso de Washington.

Estas medidas propunham a modernização da burocracia institucional no sentido de alterar o papel do Estado, de interventor/controlador para liberal e baseavam-se em 10 regras básicas que previam: Disciplina fiscal; Controle dos gastos públicos; Reforma tributária; Liberalização do setor financeiro; Liberalização comercial; Taxas de juros competitivas; Abertura para investimento estrangeiro; Privatização de empresas estatais; Desregulamentação da economia; Proteção aos direitos de propriedade (SILVA 2002, p. 26).

Destacam-se as medidas propostas pelo Consenso:

- 1) restrições ao consumo e incentivo à poupança, para diminuir a dependência de recursos externos;
- 2) rígido controle dos gastos públicos, de forma a evitar a formação de déficits que provoquem inflação;
- 3) maior direcionamento dos recursos públicos para setores sociais, com ênfase no ensino básico e profissionalizante;
- 4) criação de mecanismos que propiciem um controle mais efetivo da economia, para evitar distorções;
- 5) aumento da supervisão dos sistemas bancários, visando evitar excessiva especulação financeira;
- 6) abertura comercial, para propiciar o estímulo à competitividade pelas empresas locais;
- 7) liberdade cambial, de forma a se evitar artificialismos na cotação da moeda;
- 8) aumento da competitividade, através da modernização das indústrias, para inserção na economia globalizada;
- 9) respeito à propriedade intelectual, para atrair investimentos externos e
- 10) confiabilidade das instituições, visando garantir a manutenção de regras estáveis no mercado (BENECKE e NASCIMENTO, 2003, p. 17).

As medidas propostas no Consenso de Washington se configuravam como condições sem as quais não seria possível a renegociação da dívida externa ou o aporte de capitais advindos das agências financeiras internacionais. Desta maneira os Estados endividados se viram obrigados a privatizar empresas estatais, desregulamentar a economia e liberalizar unilateralmente o comércio exterior em favor dos Estados Unidos. Os financiamentos internacionais seriam condicionantes das políticas internas, sociais, econômicas e da realização de obras públicas, inclusive com interferências na segurança nacional através da fixação de limites para os gastos militares (BANDEIRA, 2002).

Este contexto de necessidade de submissão ao capital externo e adesão às cláusulas contratuais dos empréstimos internacionais retiraram dos governos nacionais a autonomia na gestão de suas políticas públicas e a soberania de suas decisões (SILVA, 2002).

Os reflexos desta submissão se darão na condução das políticas públicas educacionais implementadas sob a tutela e direção dos interesses dos organismos de financiamento internacionais e do capital estrangeiro.

A crise das dívidas dos anos 80 e o fim da guerra fria tornaram impossível para os governos sustentar políticas econômicas que não fossem fundamentadas em princípios econômicos estáveis

ou que fossem baseadas em ideias que se opusessem ao investimento estrangeiro. Muitos países em desenvolvimento não tiveram outra opção além da de se entregar aos braços acolhedores, porém severos, do Consenso de Washington (NAÍM, 2000, p.4).

Para solucionar a crise financeira, as incertezas da economia e gerar crescimento econômico, foram apresentadas aos países latino americanos uma série de reformas que aumentariam a circulação de capitais no continente.

A submissão às propostas do Consenso de Washington se mostrava aos países latino americanos como a única alternativa para a saída de suas crises, assim, o Consenso foi implementado pelos governos nacionais, ainda que tenha se configurado como uma afronta à soberania do Estado.

Os gestores executivos do Banco Mundial afirmaram as seguintes medidas, encaminhando-as aos governos nacionais que estavam com dificuldades econômicas de pagamento da dívida externa: ampliar a abertura comercial, aplicar o plano de estabilização monetária, controlar o déficit público, reduzir a presença do Estado na oferta dos serviços públicos, favorecer a liberdade para circulação de capitais externos, reformar o Estado, ampliar a liberdade para as atividades comerciais e de mercado, implementar políticas de privatização de empresas estatais, eliminar as barreiras impostas ao fluxo de capitais estrangeiros e estimular o desenvolvimento de empreendimentos privados nacionais e internacionais (SILVA, 2005, p. 259).

Em 1994 é eleito no primeiro turno Fernando Henrique Cardoso apoiado pelas elites empresariais. A previsão constitucional para a condução das políticas sociais diverge daquela dada pelos preceitos do capital nas políticas neoliberais, assim, a fim de implementá-las foi necessário a reestruturação do sistema jurídico para que acomodasse tais reformas.

Um registro faz-se necessário: o governo federal, entre 1990 e 2002, tornou-se sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte neoliberal, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1988, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias (MP). Portanto, ao subscrever os acordos internacionais com FMI e Banco Mundial, exigiu que o governo, no plano interno, instituísse preceitos jurídicos e normativos que reconfigurassem a ordem econômica e social do país (SILVA, 2005, p. 257).

Consegue-se o controle da inflação através do Plano Real, iniciado no governo de Itamar Franco (1992) e concluído no governo de Fernando Henrique, o que proporciona grande aceitação popular do governo e permite-lhe a realização de uma série de reformas liberais para o encaminhamento do programa político.

A princípio estas reformas se dão no campo econômico. Conforme Baumann (2000), a estabilização econômica, para os autores do Plano Real, somente se asseguraria com a realização das reformas políticas. As reformas buscavam atender as exigências do mercado e fundaram-se em quatro premissas principais:

- a) a liberalização econômica reduz as ineficiências estáticas geradas pela má distribuição de renda e pelo desperdício de recursos;
- b) a liberalização econômica expande o processo de aprendizagem;
- c) as economias voltadas para o exterior conseguem enfrentar melhor os choques externos adversos;
- d) os sistemas econômicos baseados no mercado mostram-se menos inclinados a atividades com fins rentistas, geradoras de desperdícios. (BAUMANN, 2000, p.13)

O aumento da influência dos *policymakers* no poder se deu paralelamente à realização das reformas. *Policymakers* são intelectuais bem-sucedidos, tecnocratas, preparados em universidades no exterior e alguns com experiência nos organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial. O aumento da influência destes atores dentro dos governos permite afirmar que as reformas não se deram apenas pelas exigências dos órgãos de financiamento, na medida em que os países periféricos possuíam relativa autonomia, podendo-se dizer que houve a opção consensual pelos programas implementados (CASTRO, 2006).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado previa dois momentos de reforma: as de primeira geração estabeleceriam os fundamentos para a realização das reformas de segunda geração que seriam as reformas da seguridade social, a reforma administrativa do setor público e a reforma da política fiscal (BAUMANN in BAUMANN, 2000, p. 13).

O Plano Diretor então redefiniria a estrutura do Estado Brasileiro, que passaria a ser composto pelos setores:

- Núcleo Estratégico: corresponde ao setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento.
- Atividades Exclusivas: corresponde ao setor de serviços prestados exclusivamente pelo Estado. No qual é de responsabilidade do Estado regulamentar, fiscalizar e fomentar.
- Serviços não exclusivos: corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado.
- Produção de bens e serviços para o mercado: corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado. (COSTA, 2006, p. 174)

O novo Plano Diretor priorizava a administração pública através do modelo gerencial que previa mudanças no setor público, muitas vezes alinhando-o com o setor privado, ainda que considerando as suas particularidades, mas, no entanto, sugerindo que a administração pública fosse gerida priorizando-se a profissionalização e a adaptação de práticas do setor privado (PAULA, 2005).

Em suma, o modelo gerencial propunha a separação da administração e da política, o que não é eficaz (ABRUCIO, 1997). Essa priorização pela profissionalização será determinante na implantação das Políticas Públicas Educacionais que tratem sobre formação de professores, conforme verificaremos a seguir. É sob essa perspectiva que se dá a reforma patrimonial, ou o Programa Nacional de Desestatização (PND), com vistas à diminuição da máquina pública.

(...) pretende-se reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. (BRASIL, 1995)

As políticas públicas, enquanto atos da administração pública devem ser pautadas pelos princípios desta, os quais encontram-se expressos no art. 37 da Constituição Federal, sendo: legalidade, que permite ao administrador apenas realizar o que encontra-se previsto em lei; impessoalidade, segundo o qual o exercício público deve dirigir-se ao atendimento impessoal, generalizado, mesmo quando interesse a pessoas determinadas; moralidade, necessidade

indissolúvel de toda atividade administrativa; publicidade, que obriga a divulgação e publicização de todos os atos administrativos bem como o fornecimento de suas informações correlatas; e, por fim, eficiência, princípio que faz surgir a necessidade da adoção de critérios e medidas que garantam o melhor resultado possível de determinado ato. (BRASIL, 1988)

O avanço da democracia permitiria então que as agendas dos países em desenvolvimento, no âmbito das políticas públicas, fossem preenchidas supondo compromissos com o gasto público de modo a otimizá-lo em prol de uma possível correção da desigualdade econômica, social e cultural que vivemos (SILVA, 2000).

Com isso, espera-se que a experiência democrática a ser vivenciada pelos diversos segmentos sociais seja o caminho tão esperado para a conscientização da sociedade a respeito da importância da educação para o desenvolvimento econômico, cultural e político do Brasil. Sabe-se que a educação sozinha não resolverá os problemas estruturais do Brasil, mas sabe-se também, que sem ela, eles certamente não poderão ser resolvidos (GRACINDO, 2007, p.28).

A partir da década de 90, contudo, o princípio da eficiência ganha importante destaque na medida em que, harmonizando-se com os outros, pretende fazer surgir uma política pública economicamente satisfatória, tanto em sua execução, como em seus resultados.

Assim, apesar dos esforços democráticos empreendidos na Assembleia Constituinte para uma reforma educacional com características menos economicistas, que não encarasse a educação como produto e não se submetesse aos interesses do mercado, todo o cenário político e econômico gerou como produto uma reforma educacional submetida aos encaminhamentos neoliberais alinhados aos condicionantes dos organismos financiadores.

As reformas educacionais de orientação neoliberal não foram um empreendimento apenas local: acompanharam o movimento reformista espelhado na América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa, estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a Unesco/Unicef, a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), entre outros, que, pautados em estudos e diagnósticos locais, porém difundidos como se fossem universais, forneciam orientações (receituários

e prescrições), ao mesmo tempo em que criavam, por recorrência discursiva, um tipo de convencimento homogeneizante sobre as causas da crise na educação e seus “remédios”. Tais explicações tentavam atribuir a crise da educação a fatores específicos e delimitados, como má gestão, formação inadequada dos professores, currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas, ausência de recursos públicos, para citar os mais frequentes. Em todos os lugares, o discurso da necessidade de modernização do sistema vinha articulado com a defesa das reformas educacionais. Foi, então, por inspiração da racionalidade técnica e sob influência do pragmatismo que os princípios da eficiência e da eficácia transformaram-se nas justificativas centrais das reformas apregoadas pelas políticas públicas para a educação nesses anos 90 (BAZZO, 2006, p. 31-32).

Com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso o neoliberalismo se estabelece e o país segue adepto das estratégias previstas pelos países centrais para as economias em desenvolvimento. Com todas as políticas públicas pautadas no liberalismo as políticas sociais sofrem um grande baque, tendo como consequência, por exemplo, o arrocho salarial dos profissionais da educação. Os reflexos da estruturação da política educacional pautada sob a proposta neoliberal são sentidos até hoje e fundamentam grande parte dos problemas que serão discutidos ao longo do trabalho.

1.3 Políticas Públicas Educacionais no Brasil – Formação Docente em Foco

A análise sobre determinada política pública deve considerar uma série de elementos que a rodeiam em todas as suas fases, do planejamento à avaliação de resultados.

Assim, planos de educação não somente são produtos políticos, mas expressões de poder social, de classe ou de instituições, que permitem indicar o rumo que tomará a sociedade. Desse conflito político, social e histórico determina-se quais valores, quais objetivos tal sociedade almeja conquistar.

É indiscutível a existência de problemas estruturais na educação do país. Contudo, a proposta de reforma educacional subordina-se à lógica do

mercado, apresentando um entrave à modificação das bases de ensino e aprendizado.

Outra referência importante na reforma educacional do Estado Capitalista é a presença, nos chamados países emergentes, das instituições multilaterais de regulação da economia internacional. Nesse caso, merece especial destaque o Banco Mundial (BIRD), não só no papel de agência reguladora de economia capitalista internacional – e, nesse sentido fiscalizadora dos processos de globalização, abertura econômica e programas monetários e fiscais rígidos e semelhante – como também de formulador das políticas sociais restritivas da era neoliberal, com forte viés economicista. O Banco Mundial está presente de forma bem explícita nas políticas de educação (ALBUQUERQUE, 2008, p.36).

Dentro desse sistema Saviani mapeia a forma de organização adotada pelo Estado, afirmando que esta é feita para que se consiga o máximo de resultados dados os recursos que são destinados pelo próprio estado para educação (SAVIANI, 2010).

É possível perceber que, embora muitos projetos tenham falhado em sua execução, a característica transformadora das propostas educacionais a partir da década de 90, a exemplo do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no Governo Collor (1990-1992), colocaram em pauta a discussão sobre a descentralização da educação e sua universalização.

No governo Itamar Franco nasceu a primeira iniciativa no âmbito nacional de produzir informações e assim aprofundar o conhecimento sobre o sistema educacional. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (BRASIL, 2005).

No que tange às políticas que contemplam a formação de professores, destaca-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996,

no governo de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996). A LDB nº. 9394/96 dispõe de uma série de regulamentações para a formação docente, à exemplo do artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Embora a lei em questão seja um marco nas políticas públicas, algumas ressalvas devem ser feitas. Saviani afirma que a LDB de 96 faz uma espécie de nivelamento por baixo ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores. Segundo o autor, os institutos superiores de educação são instituições de nível superior de segunda categoria, alternativas rápidas e baratas, que em pouco mudam o panorama da formação docente (SAVIANI, 2009).

Mello (1999) também faz importantes críticas à LDB, afirmando que a formação superior especializada pouco sabe fazer a transposição didática e se relacionar com o ensino básico.

Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELLO, 1999, p.100)

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) também foi um marco na educação nacional sendo que estes, segundo texto oficial, têm como objetivo “...orientar e garantir coerência dos investimentos no sistema educacional” (BRASIL, 1997, p.13) e “auxiliar o professor na sua tarefa

de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1997, p.7).

A questão em torno da LDB e dos PCN's, enquanto políticas públicas que tangem a formação docente, é que estas não versam sobre a melhoria dessa formação, apenas dão direcionamentos para um docente que não está bem preparado para executá-las. Explica-se: a LDB em seu artigo 61, dispõe acerca da formação docente como tendo o objetivo de atender à educação básica relacionando teoria e prática. Nesse ponto faz-se necessária a indagação: Como o docente cuja formação separa teoria e prática irá conseguir realizar tal tarefa?

Em resposta aos problemas expostos o Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A resolução apresenta importantes guias que serão analisadas a seguir.

O instrumento em análise complementa as diretrizes estabelecidas pela LDB/ Lei 9.394, (BRASIL, 1996), previamente discutida, e direciona a organização institucional e curricular dos estabelecimentos que promovem a formação de professores da educação básica, em todas suas etapas e modalidades.

De acordo com a resolução, a organização curricular de cada uma das instituições deverá preparar o docente para ensinar visando à aprendizagem do aluno, acolher e exercer o trato da diversidade, praticar atividades de enriquecimento cultural, aprimorar-se em práticas investigativas, elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, utilizar tecnologias da informação e da comunicação bem como metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

A resolução enumera princípios norteadores da formação docente, que, por ocorrer em ambiente similar ao da atuação do profissional, deverá ser coerente com a prática esperada do professor. Deste modo, espera-se que seja considerada a competência como essência da orientação do curso de licenciatura, construída a partir dos conteúdos e processada pela aprendizagem.

Ainda ao tratar dos princípios e da simetria entre formação e atuação do docente a resolução ressalta a avaliação como parte fundamental da matriz curricular por permitir que sejam diagnosticadas lacunas e medidos os resultados conquistados, sempre considerando a eventual necessidade de adequação do programa tendendo a permitir que sejam alcançadas as competências a serem constituídas.

Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente (SILVA; FONSECA, 2007, p.21).

Indissociável do processo de formação docente, a atividade de pesquisa focada no processo de ensino e aprendizagem é reconhecida pela resolução como essencial ao ensino. Tal visão sucede por compreender que, além de dominar o conteúdo, é importante que o docente compreenda como se dá a construção do conhecimento para atingir sua finalidade como educador.

A resolução dispõe, ao tratar sobre o projeto pedagógico de cada curso, que se deve articular a construção de cada conteúdo esperado na educação básica com a sua particular didática indicando que a aprendizagem tenha o intuito de privilegiar a capacidade de resolução de situações-problema através do método de ação-reflexão-ação.

O aspecto democrático e assegurador de direitos sociais é privilegiado ao longo de todo o dispositivo legal analisado, determinando que os planos pedagógicos levem em consideração o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática e o papel social da escola.

Em suma, a resolução determina a formação de um plano pedagógico que preze não só pelo conteúdo que deverá ser construído pelo docente em sua atuação profissional, mas que também privilegie as dimensões humanas da educação, as particularidades e diferenças entre os alunos, a não-discriminação, a pesquisa voltada ao aprendizado e ao ensino e a habilitação em competências sociais e democráticas.

É importante analisar o currículo, assim como os programas e políticas que tangem a formação docente, com olhar crítico: o exercício da docência extrapola os limites do currículo comum mencionado. O estágio

obrigatório é deveras distante do dia-a-dia da sala de aula, a começar pela recepção da própria escola, que por vezes sente-se analisada e ameaçada pelos relatórios a serem escritos pelos estudantes, os mesmos pouco podem participar da rotina, sendo colocados sentados no fundo da sala de aula em praticamente todo período de estágio.

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão (GATTI, 2014, p.40).

Embora o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) estabeleça a carga horária necessária para a formação docente, existe grande problemática quanto a sua eficácia. É sabido que a prática de sala de aula é um aprendizado conquistado nas horas exigidas de estágio supervisionado nos diferentes cursos de Licenciatura. Ocorre que tais horas podem não ser valorizadas pelos alunos e professores do curso, sobretudo quando o mesmo oferece a habilitação de Bacharel em conjunto com a de Licenciado.

(...) ainda não é claro (e nem facilmente aceito pelos cursos) o entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares (ou práticas pedagógicas, como acentua o Parecer CNE/2001), além de a carga horária a elas destinada ser motivo de muita discussão. A experiência cotidiana junto a cursos de Licenciatura tem demonstrado que, apesar das Diretrizes preconizarem o contrário, aumenta a resistência das áreas específicas em dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares, desenvolvidas seja sob responsabilidade dessas mesmas disciplinas específicas ou compartilhadas com as disciplinas da área pedagógica (SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L., 2013, p. 28).

Especialmente nos cursos que possuem a habilitação para bacharelado em conjunto com a licenciatura, os problemas elencados se agravam na medida em que o estágio supervisionado é deixado em segundo plano. A falta de apoio institucional que favoreça e aprofunde a penetração das

Instituições de Ensino Superior no ensino básico deixa a cargo do estudante, na simples qualidade de pessoa física, a missão de garantir sua entrada na sala de aula, bem como o acesso a documentos públicos em posse da escola. Se, a despeito de todas as adversidades e resistência oferecida pela escola, o aluno de licenciatura consegue o feito de estagiar em sala, é impossível esperar que ele consiga propor a execução de um plano de aula ou alguma participação mais ativa do que sentar no fundo da sala e observar.

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios. Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente (GATTI, 2014, p.41).

A implementação dos estágios curriculares permanece distante do previsto na legislação e obtém resultados pouco expressivos, não diminuindo o problema enfrentado na preparação do profissional de licenciatura para o exercício da docência na educação básica.

Buscando a melhoria deste panorama, o Decreto-lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 amplia as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que até então atuava dando suporte ao desenvolvimento tecnológico e científico do País e ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

“Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007).

Com o propósito de atender às incumbências trazidas pelo Decreto-lei nº 11.502/2007 a Capes cria a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED.

A DEB considera que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável (...) Assim, o conjunto dos programas da DEB organiza-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento (BRASIL, 2013).

A matriz educacional da DEB tem como base a valorização do magistério e para tal é feita a integração de três componentes: Produção e disseminação de conhecimento, Excelência e equidade na formação de professores e Integração de Pós-Graduação somada à Formação de Docente e à integração com a Escola.

Os princípios fundamentais que resultam em excelência e equidade na formação docente se materializam através da articulação entre teoria e prática; escola básica e instituição formadora; ensino, pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competência, atitudes e ética (BRASIL, 2013).

Com base na matriz e nos princípios supracitados a DEB cria programas que atendam a formação docente em seus vários estágios, como exemplo: inicial, continuada, extensão e divulgação científica. Dentro da categoria ‘inicial’ temos a criação do PIBID, que atende principalmente alunos de licenciatura, porém simultaneamente contribui para a formação continuada ao integrar o professor supervisor, aquele que está em sala de aula e acompanha o bolsista de iniciação à docência, e pesquisa, considerando-se a atuação dos coordenadores e a produção de conhecimento por todos os membros do projeto.

Desse modo nasce o PIBID – Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual norteia a presente pesquisa e será exposto no terceiro capítulo.

Esta dissertação busca analisar o subprojeto de História do PIBID da UNESP de Franca, por entender que embora haja legislação comum que norteie

as atividades do programa, o mesmo abrange todo o território nacional obtendo singulares ações em cada subprojeto que o compõe.

Contextualizado o percurso das políticas públicas educacionais, focando nos mecanismos legais que permearam a formação docente no Brasil, até a criação do PIBID, trabalharemos os desafios da prática docente e, sobretudo, de se ensinar História.

Faz-se necessário tal explanação para que possamos entender o docente, suas dificuldades em ensinar História, o currículo de História na Universidade, no caso a Unesp de Franca, para que, com base nessa discussão, seja possível a análise do PIBID, seu desenvolvimento na Unesp e principalmente do PIBID no Subprojeto de História da Unesp de Franca.

2. Os desafios da prática docente

Muito foi feito pela educação no Brasil desde de seus primórdios quando chegam os padres jesuítas no século XVI e dão início à história do exercício docente no país.

Ainda que diversos mecanismos legais versem sobre formação docente no Brasil, desde a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que compele professores a instruir-se (SAVIANI, 2009), é pertinente que se leve em conta que muitas vezes os dispositivos legais que tratam da formação de professores são formulados por aqueles que não vivem o dia-a-dia da sala de aula.

Por essa razão a comunidade docente começa, em 1945, a se organizar no que futuramente seriam os chamados sindicatos. É preciso defender os direitos da categoria que por vezes, ao longo da história, é inserida em projetos que manterá na prática e que, no entanto, não foi consultada para elaboração.

Entender que o professor precisa de uma boa formação, inicial e continuada, e condições psicológicas e financeiras para exercer seu ofício com plenitude e dignidade, parece-nos obvio, mas não ocorre.

As condições de trabalho, os baixos salários e salas de aula superlotadas têm feito com que muitos desistam da docência ou a exerçam sem o entusiasmo necessário para o êxito no exercício de ensinar.

O discurso da vocação como algo quase religioso, rotineiramente coloca o professor imerso em uma narrativa que o distancia totalmente de um trabalhador graduado em nível superior e coloca-o como um idealista que, para além de suas necessidades, deve exercer a docência como missão.

Você ouvirá que ser professor é uma vocação, que seu salário não é assim tão ruim e outras amenidades do gênero. Suas salas de aula terão, em média, 32 alunos, enquanto no Chile são 27 e em Portugal, 8. Sua escola provavelmente não terá biblioteca, como é o caso de 72% das escolas públicas brasileiras (SAFATLE, 2015).

Tal pensamento faz com que a sociedade, por vezes, se distancie das lutas docentes, muito provavelmente por não as compreender. Outra faceta que

comunga para o descaso com as lutas docentes pode ser percebida, através da cobertura dada pela mídia do Brasil a eventos como greves de docentes e manifestações, frequentemente reprimidas de maneira extremamente violenta.

Frente a isso, o docente trava a luta por toda educação do país sozinho. Não há como julgar os que por ventura desistam.

(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social (ESTEVE, 1992, p. 95).

Os embates entre professores e Estado no decorrer dos anos nos mostra sobretudo a luta da categoria por sobreviver em meio ao descaso institucional. Essas lutas propiciam o desenvolvimento profissional de cada professor, marcando historicamente os avanços e recuos pelos quais o exercício docente passa (SILVA; FONSECA, 2007).

Em meio ao tumultuado cenário político no qual o Brasil está submerso, até o momento de escrita dessa dissertação, foi proposto pelo Senador Magno Malta (PR) o Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que tem como ementa “Incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ‘Programa Escola sem Partido’ ”.

O projeto, ainda em tramitação, levantou discussões de estudiosos em educação sobre seu caráter intransigente, conforme se verifica:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
 I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
 II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
 III - liberdade de aprender e de ensinar;
 IV - liberdade de consciência e de crença;
 V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
 VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
 VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.
 Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento

e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva (PL 193/ 2016).

Leandro Karnal, no programa Roda Viva, exibido no dia 04 de julho 2016 na TV Cultura, ao ser questionado sobre o projeto Escola Sem Partido, afirmou que este era claramente escrito por quem não é da área da educação e continuou:

Não existe escola sem ideologia. Seria muito bom que um professor não impusesse apenas uma ideologia e que abrisse caminho sempre para o debate, mas é uma crença em primeiro lugar fantasiosa, de uma direita delirante e absurdamente estúpida, de que a escola forme a cabeça das pessoas. Os jovens têm sua própria opinião, ouvem o professor, vão dizer que o professor é de tal partido, os jovens não são massa de manobra e os pais e professores sabem que os jovens têm sua própria opinião e toda opinião é política, inclusive a Escola Sem Partido (KARNAL, 2016).

De fato, o projeto supõe que o aluno seja incapaz de fazer escolhas próprias. Chamando-o de vulnerável, o projeto tem como ponto de partida a ideia de que o aluno está sendo totalmente influenciado por professores, que o direciona para bases políticas e ideológicas, conseguindo interferir em todas as escolhas estritamente pessoais, inclusive partindo do pressuposto que orientação sexual seja uma escolha, mostrando seu caráter conservador e ignorante sobre princípios básicos de liberdade individual.

É sabido que os alunos, assim como todos os seres humanos, têm uma história, uma cultura e que embora, felizmente, a escola contribua para a formação de suas opiniões, isso não é feito de maneira subordinada, como se os alunos fossem um livro em branco a ser preenchido por um professor.

Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola e sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos (FONSECA, 2003, p.37).

Concordando com a ideia de Leandro Karnal exposta no programa Roda Viva supracitado, essas decisões são claramente tomadas por quem infelizmente desconhece a sala de aula.

Não é novidade o confronto entre educadores e governantes. Os professores no Brasil têm um vasto histórico de luta e repressão, em prol de uma educação pública de qualidade e melhores condições de trabalho. Como exemplo, pode-se lembrar o lamentável e histórico episódio do dia 30 de agosto de 1988, no qual policiais militares violentamente reprimiram professores na Praça Nossa Senhora de Salette, em Curitiba. O governo do Estado do Paraná, à época governado por Álvaro Dias, respondeu à greve dos professores ocasionada pelo baixo salário frente a alta inflação da época com cavalos e bombas.

Em 2015 episódio semelhante ocorre na mesma capital. Imagens do uso descabido de força policial tomam conta de todo o país. Na ocasião Vladimir Safatle escreve artigo intitulado “Não seja professor” para Folha de São Paulo.

Se você tiver a péssima ideia de se manifestar contra o descalabro e a precarização, caso você more no Paraná, o governo o tratará à base de bomba de gás lacrimogêneo, cachorro e bala de borracha. Em outros Estados, a pura e simples indiferença. Imagens correrão o mundo, a Anistia Internacional irá emitir notas condenando, mas as principais revistas semanárias do país não darão nada a respeito nem do fato nem de sua situação. Para elas e para a “opinião pública” que elas parecem representar, você não existe (SAFATLE, 2015).

No mesmo ano de 2015 o Estado de São Paulo enfrenta por quase 100 dias a greve dos professores, que termina sem o reajuste salarial reivindicado.

Outro exemplo de intransigência por parte do governo é a chamada “Reforma do Ensino Médio”, introduzida, em 2016, através de medida provisória pelo recém-empossado presidente Michel Temer (PMDB), lançada, novamente, sem prévia discussão com a comunidade educacional.

Entendendo os obstáculos que o docente tem ao colocar em prática os mecanismos legais formulados pelo Estado e sobretudo os desafios de sobreviver nesse sistema, faz-se necessário trabalhar especificamente com as

dificuldades do docente de História, suas singularidades, para que possamos compreender os avanços que o PIBID proporciona para essa área através da análise do Subprojeto de História.

Novos programas, leis e cortes orçamentários têm colocado o ensino básico e o ensino superior em dificuldade, esse cenário atinge agora o PIBID, fato a ser explicitado no capítulo 3 desta dissertação.

2.1 Docente de História – os desafios da formação à atuação

Em 1991, Maria Rosa Carbonari começou um estudo para identificar a crise no ensino de História. Segundo ela a inadequação entre conteúdos tradicionais e as demandas do mundo contemporâneo era a principal explicação para tal crise. Em sua pesquisa com professores, foi concluído que conteúdos “adequados” seriam aqueles passíveis de inserção no contexto espacial e temporal dos alunos (CARBONARI, 2000).

A transmissão de valores sociais no ensino da disciplina de História surgiu no momento em que ela se tornou obrigatória e passou a ser identificada como “disciplina da formação de cidadania” (BITTENCOURT, 2008, p.150). Visto que tais valores estavam pautados em princípios do século XIX e início do século XX, se mostrou válida a criação de mecanismos novos para inserção dos mesmos, uma vez que na atualidade corria-se sério risco de perder seu espaço pela pontual preocupação dos educadores com o conhecimento científico.

É preciso lembrar que o modelo escolar no Brasil foi construído em cima de um imaginário estritamente familiar, em que a professora era vista como segunda mãe e a escola como segunda casa (BITTENCOURT, 2008). Assim, embora sejam outros tempos, o professor não pode se eximir da função de educador.

Com o intuito de solucionar os paradigmas relacionados à temporalidade no ensino da disciplina, o PCN de História, divulgado na segunda metade dos anos 1990, propôs a inserção do conteúdo no cotidiano dos alunos desde o primeiro ciclo, criando uma ligação entre o tempo de vida das crianças e adolescentes, o tempo da produção do conhecimento e o tempo em que aconteceram os eventos históricos estudados. Assim, rompeu-se com a

chamada “História decorativa”, usual na década de 1970. A nova ideia foi tornar o programa escolar mais palpável e interessante.

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc (PCN – HISTÓRIA, 1997, p. 36).

Um mecanismo comum ao se ensinar História no ensino básico é propor uma relação entre fatos anteriores e o presente, no intuito de aproximar o aluno do conteúdo, o desafio do professor é não construir erroneamente uma narrativa anacrônica, que distorça o fato demarcado pela historiografia.

O professor tem responsabilidade em manusear a relação entre passado e presente, devendo evitar dialogar com elementos do passado como se fossem contemporâneos, para que não incorra em erro absoluto e assim faça mau uso da ampla gama de recortes históricos que podem ser utilizados para esse fim (PINSKY; PINSKY, 2004).

Há ainda um problema ético, uma vez que se tratando de um ser político e social, é impossível que se exija total neutralidade do professor ao ensinar, no entanto é de suma importância que o professor não subjugue o passado analisado a opções e concepções políticas e ideológicas que contemplem no presente (NAPOLITANO, 2004).

Embora oficialmente se tenha direcionamentos para o ensino de História, sabe-se que a apreensão do conteúdo dado, vai além da forma, pois aborda o contexto social cultural no qual o aluno está inserido (MONTEIRO, 2000).

Os currículos dispõem de propostas bastante interessantes, no entanto pouco apreciam, como anteriormente comentado, a precária formação docente para colocá-los em prática. Silva e Fonseca (2007) ao refletir os currículos de história, concluem que os mesmos são frutos de decisões tomadas por quem pouco vivencia a sala de aula.

“A ideia de que perpetuamos no tempo uma memória transmitida ou adquirida na vida social e, de modo especial, pela escola, merece algumas nuances. Indubitavelmente, a História penetra o cotidiano por meio de variadas formas e intervém, igualmente, de diversas formas no presente, o que faz com que as representações tenham um caráter dinâmico, no qual se processam intrincadas relações entre o presente e o passado” (SIMAN, 2001, p. 167).

Desse modo, o que se objetiva na relação do uso da história presente na sala de aula é uma construção da consciência de que todos fazemos parte do processo histórico, e que ações individuais estão diretamente ligadas ao coletivo, assim, além de materializar a assimilação de conteúdo como forma de conhecimento, serão introjetadas noções de cidadania e valores humanos, tornando o conhecimento científico e a educação cívica complementares sendo consequência do processo de aprendizado como um todo.

Sabendo-se das limitações em se manusear mecanismos pedagógicos que se utilizem de elementos do presente como a localidade e o cotidiano cultural e social do aluno, o professor, afim de não cometer erros de anacronismo e/ou fazer presunções que a historiografia ainda não delimitou com exatidão, pode aplicar mecanismos de aproximação com o presente, no mesmo sentido proposto, sem prejudicar o conteúdo original. Um exemplo é o uso de mídia audiovisual, como música, cinema, ou expressões artísticas como dança, partindo de um elemento cultural que está dentro da realidade presente do aluno o professor pode aplicar o conteúdo original, porém de forma diversificada.

O Subprojeto PIBID da Unesp de Franca, busca cumprir tal indicação legal por meio de proposta interdisciplinar que permita o intercâmbio do conhecimento acadêmico com a comunidade.

2.2 O curso de História da UNESP de Franca: Matriz Curricular e Projeto Político Pedagógico

O curso de História da Unesp de Franca, contempla as modalidades de Bacharel e Licenciatura, com duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos.

A matriz curricular dispõe de matérias obrigatórias e optativas, auxiliares e didáticas.

Uma breve trajetória do curso é apresentada no Projeto Político Pedagógico da Instituição:

A Faculdade foi criada como Instituto Isolado de Ensino Superior, pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Lei nº 6814/62. O Curso de História iniciou suas atividades em 1963. A incorporação da Faculdade à Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) ocorreu em 30 de Janeiro de 1976. O Curso está implantado há 42 anos (exceto no período em que foi substituído por Estudos Sociais) e durante quatro anos formou alunos exclusivamente na modalidade Licenciatura. A partir de 1980, iniciou-se o Bacharelado. Uma Reforma Curricular foi realizada e aprovada pela Resolução UNESP 38/92, alterada pela Resolução UNESP 40/99. Posteriormente, foram introduzidas novas modificações, consolidadas em 2004 e aprovadas quando da Renovação do reconhecimento do Curso de Licenciatura e Bacharelado em História pelo Conselho Estadual de Educação (PPP, 2011, p.3).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), analisado na presente pesquisa foi resultado de uma série de discussões ocorridas no primeiro semestre de 2011 e que vigorou até 2014. A elaboração do PPP em questão justifica-se pela necessidade de aproximar os cursos de História da UNESP, nos Campi de Assis e Franca. Segundo consta no documento, foram feitas diversas reuniões entre os docentes de Franca e a coordenação do Campus de Assis.

Entendendo o Projeto Político Pedagógico como fruto de discussão coletiva e comprometimento com a sociedade. Desse modo compreende-se o PPP de acordo com a seguinte definição:

“Instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela” (VEIGA, 1995, p.110).

De acordo com o que já mencionamos anteriormente, a Resolução CNE/CP 01/02 que estabelece “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena”, é a legislação de maior importância no âmbito da formação docente e por isso guiou a confecção do PPP aqui analisado.

Segundo a resolução do CNE, os objetivos do PPP são:

- a) garantir, de forma ampla e integral, a formação do professor e do profissional e pesquisador em História;
- b) propiciar que o egresso tenha condições de inserção social responsável e autônoma;
- c) propiciar ao discente contato com práticas de ensino e pesquisa desde o primeiro ano do curso;
- d) promover a articulação teoria e prática ao longo de todo o curso;
- e) garantir a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (CNE/CP, 2002).

As disciplinas são distribuídas conforme carga horária proposta:

BACHARELADO	COMUNS	LICENCIATURA
<i>disciplinas obrigatórias de formação básica</i>		
	Hist. Antiga I 60/0	História da Educação 60/0
	Hist. Antiga II 45/15	
	Hist. Medieval I 60/0	
	Hist. Medieval II 45/15	
	Hist. Moderna I 60/0	
	Hist. Moderna II 45/15	
	Hist. Contemp. I 60/0	
	Hist. Contemp. II 45/15	
	Hist. Contemp. III 45/15	
	Hist. Contemp. IV 45/15	
	Hist. América I 60/0	
	Hist. América II 45/15	
	Hist. América III 45/15	

	Hist. dos Est. Unidos 45/15	
	Hist. Brasil Colônia I 60/0	
	Hist. Brasil Colônia II 45/15	
	Hist. Brasil Império I 60/0	
	Hist. Brasil Império II 45/15	
	Hist. Brasil República I 60/15	
	Hist. Brasil República II 45/15	
	Hist. da África 45/15	
	Hist. Econômica 60/0	
	Antropologia 60/0	
	Sociologia 45/15	
	Ciência Política 60/0	
	Filosofia 45/15	
	Geografia 45/15	
	1620h 1365/255	60h 60/0
<i>Disciplinas obrigatórias de formação metodológica</i>		
Iniciação à Pesquisa 60/0	Metodologia da História 60/0	
	Teoria da História I 60/0	
	Teoria da História II 60/0	
	Historiografia 60/0	
60h 60/0	240h 240/0	
<i>disciplinas obrigatórias de natureza pedagógica</i>		
		Política Educacional e Organização da Educação Básica 60/0
		Psicologia da Educação 60/0
		Didática 30/30

		Prática Geral I 0/60
		Prática Geral II 0/60
		300h 150/150
disciplinas optativas		
	Optativa 1 60/0	
	Optativa 2 60/0	
	120h 120/0	
Outros		
	ACC – Atividades Científico-culturais 210h	
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso 300h		
		Estágio Supervisionado 405h

Fonte: Projeto Político Pedagógico Curso de História Campus de Franca 2011

Observando que a barra que separa a carga horária corresponde respectivamente às atividades teórica e práticas, é possível notar que disciplinas teóricas da formação básica dividem sua carga horária entre licenciatura e bacharelado. De acordo com o documento tais disciplinas contemplam conhecimento Histórico e os “relacionados às Humanidades” (PPP, 2011, p.13), assim o intuito é de ensino e pesquisa caminharem juntos, no entanto a atividade que garantirá que haja indissociabilidade entre ambas competências ficará a cargo de cada disciplina que deverá expor em seu Plano de Ensino tal colaboração à formação do bacharel e do licenciado.

Ao analisarmos o PPP em paralelo com cotidiano vivido dentro da Universidade e relatado por alunos e ex-alunos do curso de História que participaram do Subprojeto PIBID, em questionário analisado no item 3.3 do capítulo 3, nota-se os esforços para que se formem bons historiadores e pesquisadores, no entanto é preocupante a responsabilidade dividida entre poucos professores a respeito da formação docente na instituição.

No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos (ANASTASIOU, 2002, p.147).

O contato da universidade com a sala de aula do ensino básico e público é extremamente distante, coloca-se então em algumas horas de estágio supervisionado a tarefa de prática docente, conforme discutido no item 1.3 do capítulo 1 desta dissertação.

O estágio supervisionado é obrigatório e extremamente importante, é nele que teoricamente o aluno tem contato com a carreira que escolheu para seguir ao longo da vida.

O estágio curricular pode se constituir no locus de reflexão e formação da identidade ao proporcionar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade. O processo curricular não pode ser unilateral, ele demanda proposições reflexivas do curso formador, dos docentes e dos alunos. Dessa forma, a identidade que o curso pretende legitimar deverá ser explícita nos paradigmas formativos e vivenciada na prática formativa. Isso exige um exercício constante de reflexão a respeito da problemática relação entre teoria e prática e na busca de alternativas para equacioná-la (BARREIRO, 2006, p. 20).

Na Unesp de Franca, no curso de História, o estágio supervisionado se mostra atípico comparado a outros cursos de licenciatura, e pouco faz jus ao seu nome, uma vez que o corpo docente que está incumbido de supervisionar e avaliar as atividades ligadas ao estágio, assim como os outros docentes da instituição, lecionam suas matérias, avaliam os alunos e em paralelo a estas atividades, desenvolvem trabalho pertinente ao estágio, orientando a ação e avaliando os mesmos. Portanto, não há tempo hábil para que os estágios supervisionados na instituição sejam de fato supervisionados de perto.

Desse modo os alunos de licenciatura não são organizados e introduzidos à escola por um professor responsável, o que por vezes os deixam

à mercê da boa vontade da escola em ceder espaço para as atividades de estágio ou excluí-lo ao máximo do dia-a-dia da escola sob argumento de não ferir a rotina de seus alunos. A escola se sente pouco à vontade ao deparar-se com alunos de graduação consultando seus documentos, ainda que públicos, entendendo a obrigação de receber esses universitários e dar a eles a assistência devida para que consigam completar suas atividades como um peso e não como uma oportunidade de contribuir positivamente com a questão da formação inicial.

Para que se possa construir uma integração entre a universidade e o ensino básico é preciso mais que escrever sobre o tema, é necessário estar em contato diretamente com esse universo. Desse modo, iniciativas como o PIBID engrandecem a formação docente e ajudam a circular produção científica sobre o assunto dentro da universidade, fazendo com que alunos não partícipes do projeto enxerguem o tema educação como um objeto de pesquisa tão válido quanto temas de cunho historiográfico amplamente discutidos na carga horária do curso.

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc (TARDIF, 2000, p.12).

Sueli Guadalupe, coordenadora institucional do PIBID na UNESP, comenta em artigo publicado em 2013 com Maria José Fernandes, o chamado “choque de realidade” pelo qual, de maneira extremamente recorrente, alunos de licenciatura passam ao entrar nas escolas de ensino básico. A questão se agrava quando, somado à formação deficiente, os alunos de licenciatura não passam por essa experiência ao longo da graduação e desse modo, deixam de refletir sobre o atual sistema educacional do país e a complexidade do dia-a-dia na sala de aula.

Ao não vivenciar, durante a formação inicial, a realidade das escolas, interpretando suas contradições e refletindo sobre as formas de organização do trabalho docente, os licenciados têm reduzidas as possibilidades de atuação, o que não raramente leva à desistência da profissão (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p.222).

Logo, é coerente que ao apoiar uma formação docente sólida, que de fato prepare alunos de licenciatura para o exercício docente, adote-se postura favorável ao programa PIBID, visto que sua atuação se compromete em auxiliar o licenciando em sua formação para que o mesmo não sofra o já citado “choque de realidade” e não acabe desistindo de sua profissão.

Conclui-se que a distância da Universidade com o ensino básico é prejudicial e por essa razão programas que pretendem articular os dois mundos são bem recebidos pelos alunos e têm grande procura, como o caso do Subprojeto PIBID no curso de História.

3. O PIBID

Pensando em integrar a formação docente com as atividades cotidianas da sala de aula, seguindo os princípios da DEB – Capes anteriormente citados, é criada a política pública que hoje conhecemos como PIBID – Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (BRASIL, 2010). Iniciado em 2007, passa a ser regulado em 2010 pelo Decreto nº 7219/2010.

O PIBID, cujo contexto de criação foi explicitado no item 1.3 desta dissertação, está estruturado conforme as seguintes modalidades de bolsas:

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura (BRASIL, 2013).

O programa trabalha com instituições de todo país realizando chamadas públicas por meio de editais. Os projetos são realizados exclusivamente em escolas da rede pública de ensino, desse modo o programa busca agregar valor à formação docente, colocando o aluno de graduação em licenciatura em contato com os alunos do ensino básico, assim o aluno vivencia o cotidiano da sala de aula e tem oportunidade de desenvolver atividades que valorizam não só sua formação, mas o aprendizado dos alunos da escola (BRASIL, 2010).

Outra importante proposta do PIBID é a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2010), determinação importante especialmente para o docente de História, que deve adaptar os conteúdos de maneira que os mesmos se tornem próximos da realidade do aluno, atentando-se para que não incorram em anacronismos.

Na busca de integrar a formação docente, aproximar teoria e prática, Instituição de Ensino Superior e Escola Básica e simultaneamente auxiliar na

formação continuada do professor em atuação, o projeto dispõe, além das bolsas de Iniciação à Docência, concedidas aos alunos das licenciaturas, de bolsas aos professores universitários orientadores e aos professores supervisores, que é o nome dado aos professores das escolas públicas que desenvolvem as atividades junto aos bolsistas em sala de aula.

A atuação do PIBID diferencia-se do estágio que, como já discutido neste trabalho, não supre as necessidades de prática profissional ideais para aproximação da realidade docente acarretando desse modo uma boa formação.

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2013).

Alguns fatores evidenciam o sucesso do programa: seu crescimento quantitativo, no número de bolsas e de instituições participantes, os relatos dos participantes enaltecendo os aspectos positivos e contributivos do programa para sua própria formação bem como a expressiva movimentação organizada em torno da defesa da subsistência do programa quando este esteve, e permaneceu, ameaçado.

A seguir no trabalho se discutirá as especificidades da implementação do programa na Unesp de Franca e se procederá à análise qualitativa de questionários respondidos pelos bolsistas e ex-bolsistas deste subprojeto, bem como a apreciação das portarias que regulamentam o funcionamento do Programa.

3.1 O PIBID na UNESP

Em 1987, foi criado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, um programa institucional chamado Núcleos de Ensino (NE), com o propósito de estimular atividades que colaborassem com a

relação defasada entre universidade, escolas públicas e sociedade (MENDONÇA, 2010). A proposta era, de modo amplo, melhorar a educação no país.

A proposta consistia em a Unesp repensar sua função social, no âmbito mais amplo, assumindo a sua cota de responsabilidade perante os problemas sociais e, ao mesmo tempo, agir e buscar interferir na problemática social, extrapolando, desse modo, os limites tradicionalmente tidos como acadêmicos (MENDONÇA, 2010, p.13).

Os Núcleos de Ensino (NE) entendendo o ensino público, em essência e recursos, deficiente, atuavam em escolas com o objetivo de cooperar com as mesmas e divulgar o ideal de escola pública de qualidade para todos.

Os Núcleos de Ensino trabalhavam a serviço do ensino básico, diferente do PIBID, que embora contribua para o ensino básico é voltado ao aprimoramento do ensino superior no que tange à formação docente.

Embora os Núcleos de Ensino, em sua base, tenham como objetivo trazer a universidade para o confronto e enfrentamento dos problemas sociais, propondo-se a criar ambiente que possibilite acesso à escola pública de modo amplo, a experiência advinda desse programa institucional, segundo Fernandes e Mendonça (2013), tornou a UNESP “espaço favorável para implantar e fortalecer ações efetivas de formação de professores” (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p.224).

Em 2009, a UNESP participou então do Edital Pibid 2/2009, com projeto intitulado “O processo de formação do licenciando: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”, conseguindo aprovação de 12 subprojetos.

Com o projeto “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da educação básica em um programa institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola co-formadora nesse processo”, a UNESP consegue novamente aprovação, desta vez no Edital Pibid 1/2011, com 13 subprojetos, conseguindo ampliação pelo Edital Pibid 11/2012, somando mais 12 subprojetos ao projeto institucional.

Em 2013, Edital Pibid 61/2013, o projeto garante a aprovação total, contemplando todos os 47 cursos de licenciatura da universidade, em edital a ser executado até 2018. É nesse momento que o programa se estabelece como o maior comparado às demais universidades públicas paulistas, presente em 15 cidades do estado de São Paulo.



Figura 1: Mapa do estado de São Paulo com os campi da Unesp, destacados os que possuem subprojetos PIBID. Fonte: <http://www.unesp.br/portal#!/unidades/> , destaque da autora.

O fato de a Unesp ser uma instituição multicampi proporcionou diálogo entre as diversas licenciaturas oferecidas pela universidade, fortalecendo o programa através da troca mútua de experiências, que se consolidou propagando-se por todo estado de São Paulo.

O intercâmbio de ideias, relatos de práticas e estudos é feito na participação de diversos eventos, não só institucionais, mas nacionais e internacionais.

3.2 Atuação do PIBID no Subprojeto de História da UNESP-Franca

No campus da UNESP em Franca o PIBID chegou em 2012, por meio do Edital 11/2012, no qual concorreu e ganhou com o subprojeto para o curso de História da instituição intitulado: “História Contemporânea e Interdisciplinaridade enquanto estágios de ensino – aprendizagem”, inicialmente com 11 bolsas para Iniciação à docência, cedidas para alunos regularmente matriculados do 2º ao 7º semestre do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca, que concorreram a edital amplamente divulgado no campus e passaram pelas etapas de análise curricular e entrevista.

No período que compreende os anos de 2012 a 2014 passaram pelo subprojeto 18 bolsistas, ocupantes das 11 bolsas disponíveis no momento. O principal motivo para evasão foi a obtenção de outras bolsas, como BAAE e bolsas de iniciação científica, seguido de formandos e por fim, alunos que precisavam de renda superior aos R\$400,00 oferecidos pela bolsa.

O subprojeto contava também com 2 supervisores, professores concursados e atuantes no ensino fundamental da escola pública, 3 professores doutores a cargo de orientar os bolsistas acerca das ações nas escolas, além da coordenadora de área Professora Doutora Marcia Pereira da Silva.

O subprojeto atuou em 2 escolas até janeiro de 2013, momento em que ocorreu substituição de um supervisor, da Escola Estadual Otávio Martins, finalizando essa etapa do subprojeto apenas na Escola Estadual “Profa. Maria Cintra Nunes Rocha – Dona Branca”.

No Edital Pibid 61/2013, o subprojeto de História garante sua ampliação concorrendo com o título: “Metodologia do Ensino de História: realidade, imprensa, biografia, ficção” garantindo 28 bolsas de Iniciação à docência com vigência de 2014 a 2018, nesse momento a coordenação de área conta também com o Professor Doutor Genaro Alvarenga Fonseca, 5 supervisores e 6 orientadores além dos próprios coordenadores do subprojeto. No momento de escrita da dissertação o subprojeto está presente em 4 escolas estaduais de Franca, duas nas áreas mais centrais da cidade: Escola Estadual Prof. Dante Guedine e Escola Estadual Prof. Mario D’Elia e duas situadas na região periférica da cidade: Escola Estadual Prof.^a Carmem Munhoz Coelho e Escola Estadual Prof. Júlio D’Elia.

Essa diversidade de escolas atendidas enriqueceu o subprojeto e fez com que os bolsistas pudessem não só trocar experiências distintas, mas

vivenciá-las, uma vez que ocorre rodízio semestral de bolsistas entre as escolas parceiras, contribuindo de maneira extremamente significativa para sua formação como docente.

A equipe do Subprojeto de História possui sala própria na instituição, disponível para uso coletivo de bolsistas e demais membros da equipe, onde é armazenada documentação pertinente ao programa, produtos desenvolvidos em sala de aula e material a ser utilizado nas ações do subprojeto.

Ocorrem periodicamente reuniões administrativas e de pesquisa, para acompanhamento e trocas de experiência, além de ajustes burocráticos e repasse de avisos oficiais.

São feitos anualmente questionários internos para acompanhar o andamento do subprojeto, disponível no Anexo 1.

O Anexo 1, é uma avaliação interna que busca entender a eficácia da coordenação do subprojeto, a relação entre bolsistas, supervisores e coordenadores, o aproveitamento das reuniões, em suma busca analisar a satisfação dos membros do subprojeto, com o programa e colegas do grupo.

Essa avaliação é importante, se encarada como uma autocrítica. Fazendo-a pode-se corrigir falhas que poderiam prejudicar o trabalho do subprojeto a longo prazo.

Os comentários pertinentes às respostas foram feitos pela coordenação e estão na sequência das mesmas, no Anexo 1.

O subprojeto desenvolve ações por etapas, buscando maior êxito nas atividades que propõe.

Na primeira etapa após a convocação dos bolsistas selecionados e reunião para designar horários, supervisores e escolas nas quais vão atuar, acontece o Diagnóstico da Escola através do qual o bolsista elabora e aplica instrumentos para o diagnóstico socioeducativo das escolas parceiras do subprojeto. Nesse momento em que o bolsista conhece a realidade em que os alunos atendidos pela escola estão inseridos, são analisados desde o bairro onde a escola está situada até a estrutura da mesma. Desse modo, o bolsista tem tempo para se adaptar à escola e conhecer seus alunos e seus gestores.

Essa etapa é fundamental para que o bolsista consiga ao longo de sua atuação liberdade para desenvolver o projeto proporcionada pelos coordenadores e direção da escola parceira, e confiança dos alunos necessária

para que os mesmos desenvolvam com interesse as atividades propostas (o questionário aplicado se encontra disponível no Anexo 2).

Em um segundo momento os bolsistas começam a definir junto ao supervisor e aos alunos do ensino básico o conteúdo dentro da grade curricular do Estado de São Paulo que será abordado no produto final a ser desenvolvido com toda sala de aula.

O bolsista recorre a filmes, aulas expositivas com recursos audiovisuais e debates, gerando assim produtos secundários, mas de importância equivalente, ao longo do ano. Normalmente no segundo semestre do ano letivo, fazem em conjunto com toda equipe do subprojeto e alunos do ensino básico o recorte a ser trabalhado e então, iniciam a elaboração do produto final.

Em sua trajetória o subprojeto de História já apresentou como produto final jornais, livros infantis e histórias em quadrinhos confeccionados pelos alunos das escolas parceiras. Estes alunos mostram-se extremamente envolvidos e motivados pela proposta de aprendizagem inovadora a qual lhes foi apresentada.

Em meio ao desenvolvimento de produtos, sempre que possível são feitas ações dentro da escola, como feiras e apresentações para divulgar e apresentar o projeto desenvolvido à toda comunidade escolar.

A divulgação também ocorre em eventos científicos que além de divulgar resultados, proporciona troca de experiências com membros de outros subprojetos e com a comunidade acadêmica que debate Educação, o que é indiscutivelmente enriquecedor. As etapas mencionadas encontram-se registradas no anexo 3.

É pertinente evidenciar que embora dentro da universidade o ensino e a pesquisa sejam vistos, e por vezes erroneamente trabalhados, de maneira separada, como podemos observar no capítulo 2 analisando o Projeto Político Pedagógico do curso de História. A formação docente de qualidade, assim como seu exercício, somente é possível se trabalhado de maneira integrada o binômio ensino-pesquisa. O PIBID põe em prática essa ideia posto que, para a realização das atividades, tal como a divulgação em congresso das mesmas, é necessária a pesquisa, reflexão e produção de conhecimento, cruciais para a melhoria da formação docente no país.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.22).

Atendendo às recomendações oficiais do programa já mencionadas anteriormente o Subprojeto de História propõe a adaptação didática dos conteúdos tradicionalmente desenvolvidos com apoio do professor supervisor utilizando a apostila Caderno do Aluno do Governo do Estado de São Paulo para investigação bibliográfica, alunos bolsistas e alunos do ensino básico, por meio de pesquisa, desenvolvem jornais, histórias em quadrinhos e/ou histórias infanto-juvenis que assimilem a realidade percebida pela investigação em sala de aula e pela vivência, bem como o imaginário do aluno em torno do conteúdo programático regular.

O Subprojeto de História justifica sua atuação junto à CAPES “pela retomada da História política pela historiografia contemporânea, que hoje considera a imprensa, a literatura, a ficção, a biografia renovada e a imagem dos quadrinhos, e dos livros infanto-juvenis, elementos importantes do fazer historiográfico e aqui tomadas, também, como estratégias de ensino-aprendizagem” (PIBID - Relatório Final Capes, 2015).

Embora a confecção de produtos de fundo midiático e/ou literário sejam o material principal desenvolvido, há várias atividades ao longo do ano letivo realizadas pelos bolsistas.

Os bolsistas organizam excursões, jogos, sequências didáticas dentro das disciplinas do currículo proposto pelo Estado de São Paulo, estas últimas sempre acompanhadas de recursos visuais e/ou sonoros, debates e mostras culturais na própria sala ou para toda escola conforme disponibilidade da instituição, apresentando assim os resultados dos projetos desenvolvidos. É válido destacar que as atividades do subprojeto são sempre iniciadas dentro da universidade em reuniões periódicas, o que possibilita a transposição eficaz da teoria apreendida pelo discente na universidade à prática como determina o PIBID (BRASIL, 2010).

O interesse dos alunos pode ser constatado pelo grande empenho e interação demonstrados na execução das diversas atividades propostas pelos bolsistas (ver Anexo 3). As atividades vão desde filmes seguidos de debates à confecção de material, este último, produto principal desenvolvido no subprojeto de História do Campus de Franca.

Nesse ponto é possível apontar a dupla funcionalidade do Programa, que além de oferecer ao discente de licenciatura uma formação mais próxima do que a oferecida mediante estágio obrigatório, tende a mudar significativamente a vivência do aluno do ensino básico, que diante do currículo proposto pelo estado, em nosso caso São Paulo, fica por muitas vezes engessado a práticas tradicionais de aprendizagem, não sendo levado a formas criativas que possibilitem sua integração com o conteúdo proposto.

Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes teóricos da educação se têm dedicado através dos séculos. Por isso, hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades (PARO, 2010, p.772).

Entendendo que o projeto surge no contexto em que há muitos estudos apontando para déficits na formação docente em paralelo à falta de viabilidade de uma reforma na base estrutural do ensino, o PIBID pretende contornar essa realidade, tornando-se alternativa plausível para que se habilite melhor o estudante de licenciatura para o exercício docente.

Para verificar o andamento do subprojeto em paralelo à análise do curso de História oferecido pela UNESP/Franca, foram organizadas em gráficos as respostas ao questionário disponível no anexo 4, no qual se verifica a importância do Programa para os bolsistas e ex-bolsistas.

3.3 Análise dos questionários

Os questionários correspondentes ao Anexo 4 foram formulados por parte da coordenação do subprojeto e distribuídos aos bolsistas e ex-bolsistas

via e-mail. Os respondentes foram assegurados de seu anonimato e informados que a pesquisa seria não apenas para uso interno, mas também cedida para fins de pesquisa acadêmica, cientes assim, da elaboração da presente dissertação.

O questionário busca possibilitar análise mais aprofundada da visão dos bolsistas e ex-bolsistas sobre o programa, sobre a universidade, o currículo, a prática docente, a escola pública, entre outros assuntos. As respostas foram organizadas em gráficos, para melhor visualização.

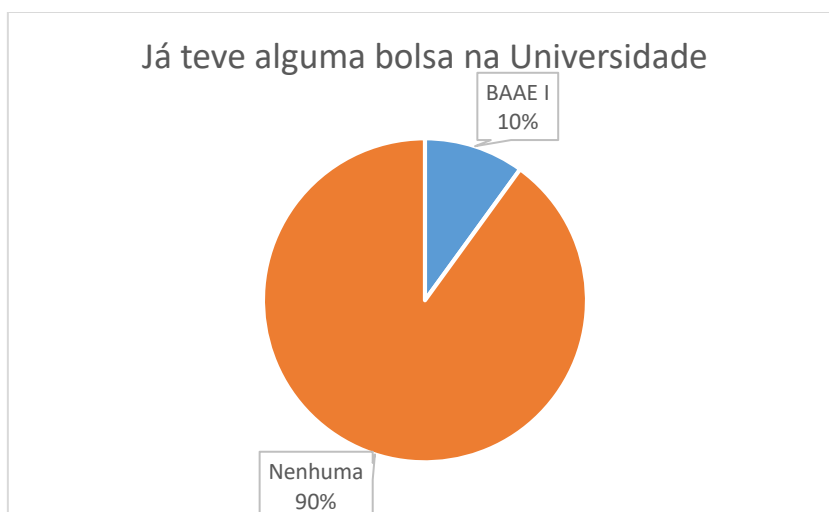
Vale ressaltar a importância de ex-bolsistas responderem ao questionário, posto que o ponto de partida para análise é diferente. Fora da universidade e do subprojeto é possível avaliar pontos como, por exemplo, a contribuição para sua carreira como docente. No total de 20 questionários recebidos em resposta, 4 foram respondidos por ex-bolsistas e os outros 16 por alunos ainda pertencentes ao Subprojeto.

Perfil do Bolsista

A faixa etária concentrou-se de 21 a 23 anos, apesar de se estender até os 33 anos de idade. Constatou-se que 55% eram alunos do período diurno.

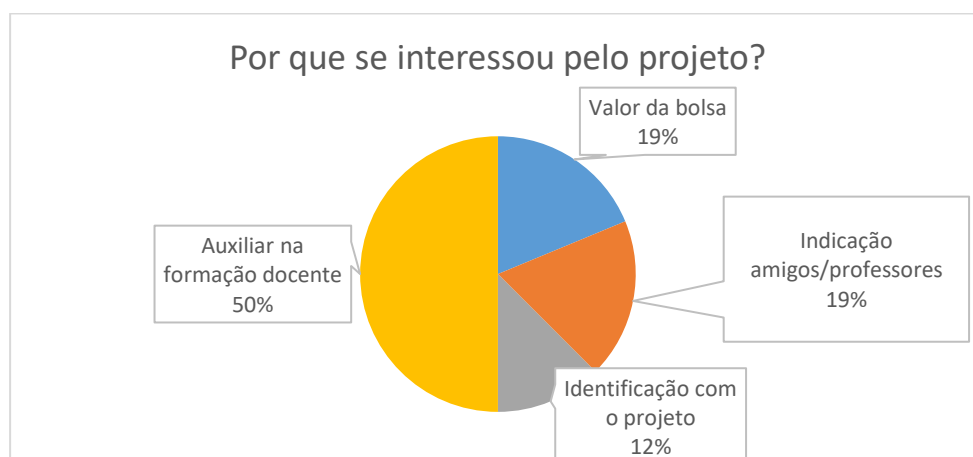
Um total de aproximadamente 44% já havia trabalhado, porém apenas 24% trabalharam com atividades ligadas à educação.

Referente à formação escolar, 56% dos alunos estudaram em escola pública no ensino fundamental e 64% dos alunos cursaram Ensino Médio no ensino particular. Abaixo o gráfico informa a proporção de bolsistas que possuíam bolsas antes de integrarem o Subprojeto:



Fonte: Questionários Anexo 4

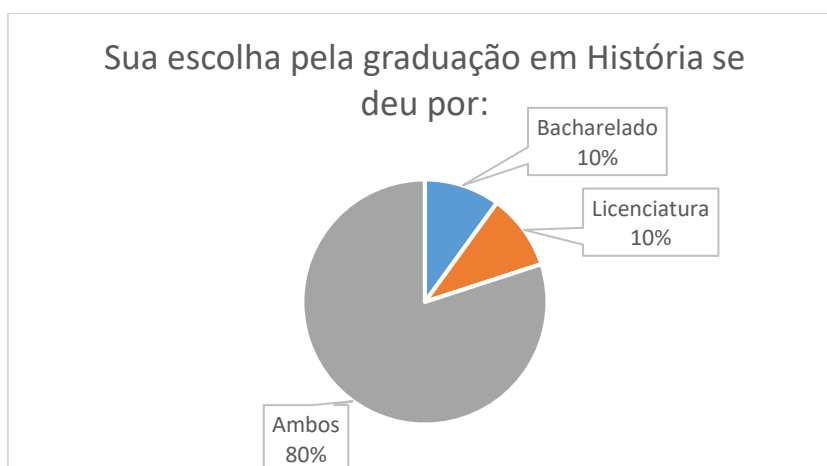
O gráfico abaixo representa a distribuição das respostas referentes aos motivos que levaram os alunos a procurarem o Subprojeto:



Fonte: Questionários Anexo 4

Do Programa

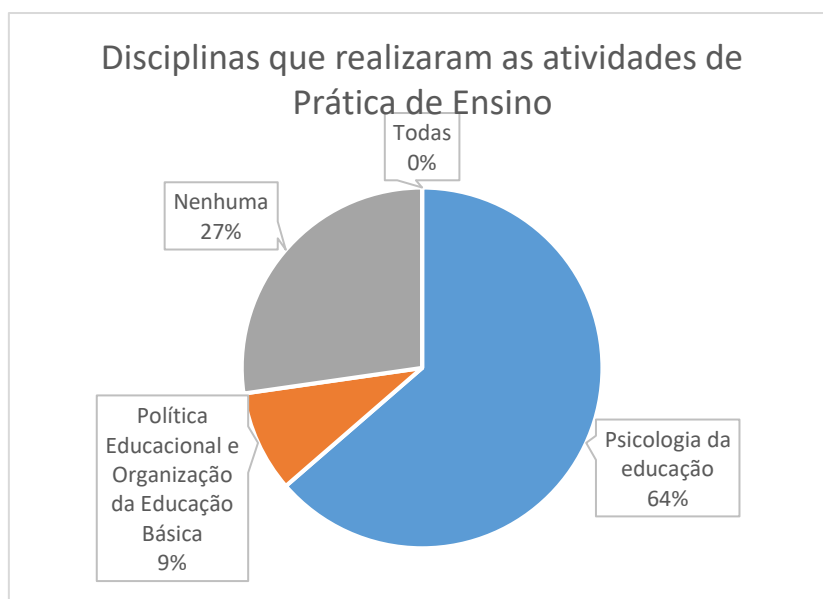
O gráfico seguinte indica a proporção entre a preferência pelo Bacharelado, pela Licenciatura ou ambos na escolha pela graduação em História:



Fonte: Questionários Anexo 4

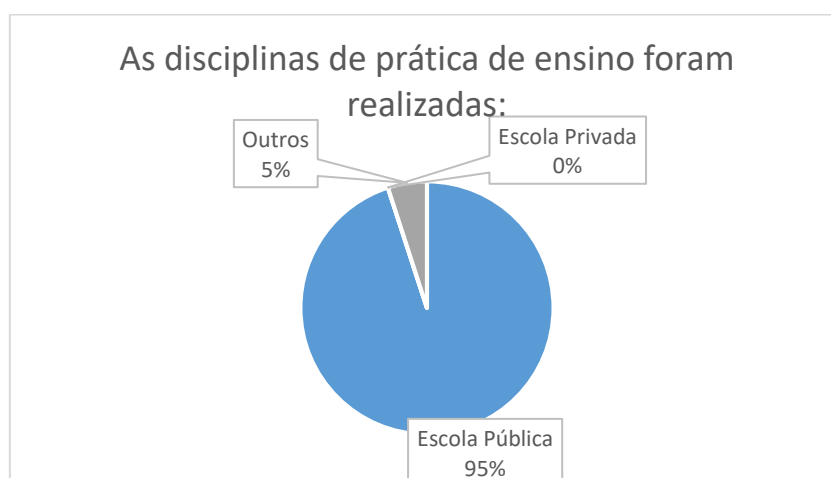
Ainda no questionário, 64% dos respondentes indicaram não terem desenvolvido nenhuma atividade em escola pública até o momento de ingresso no PIBID.

Quando perguntados se o currículo da Universidade no 1º e 2º ano da graduação contemplava a carga-horária de 15 horas de Prática de Ensino, os respondentes indicaram as seguintes disciplinas:



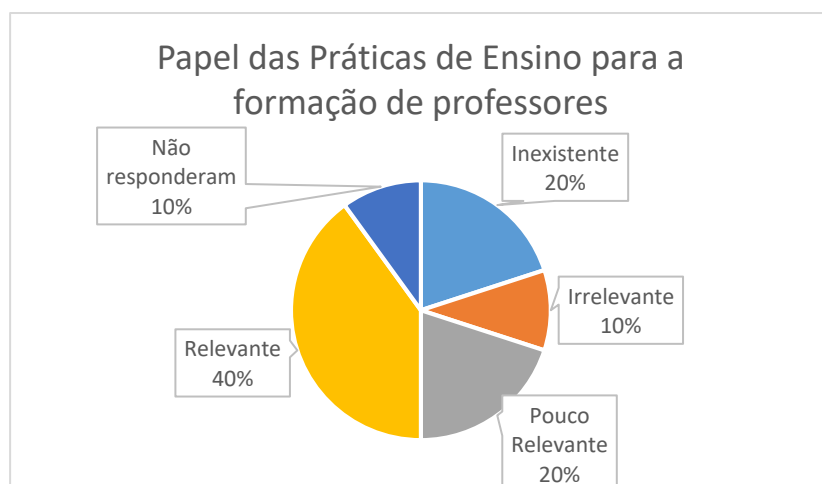
Fonte: Questionários Anexo 4

Sobre o local onde foram realizadas as atividades de Prática de Ensino se obteve as seguintes respostas:



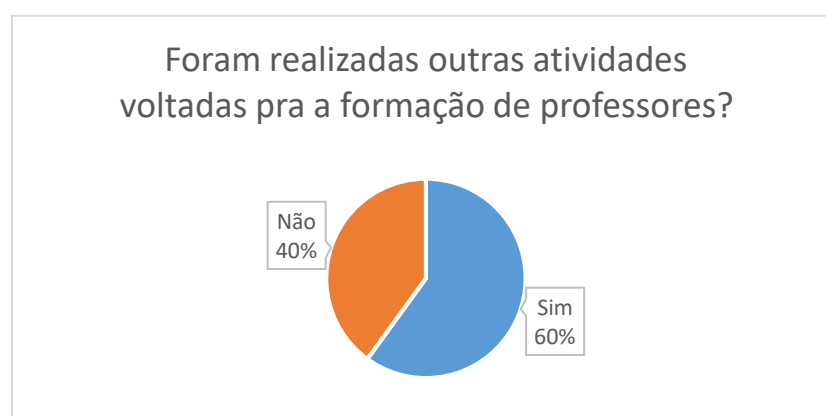
Fonte: Questionários Anexo 4

A próxima questão investigava sobre o papel das atividades de Prática de Ensino no curso de história na formação de professores:



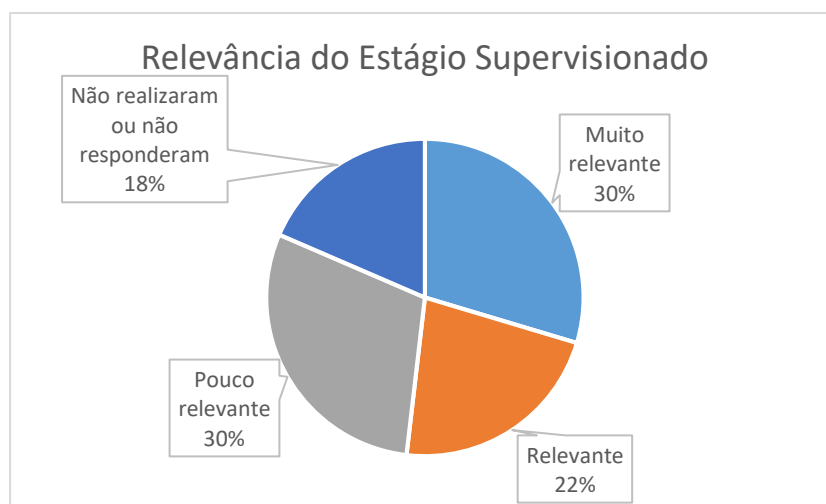
Fonte: Questionários Anexo 4

Em seguida, os alunos foram questionados quanto à realização de atividades relacionadas à formação de professores além dos Estágios Supervisionados. Segue gráfico com as respostas:



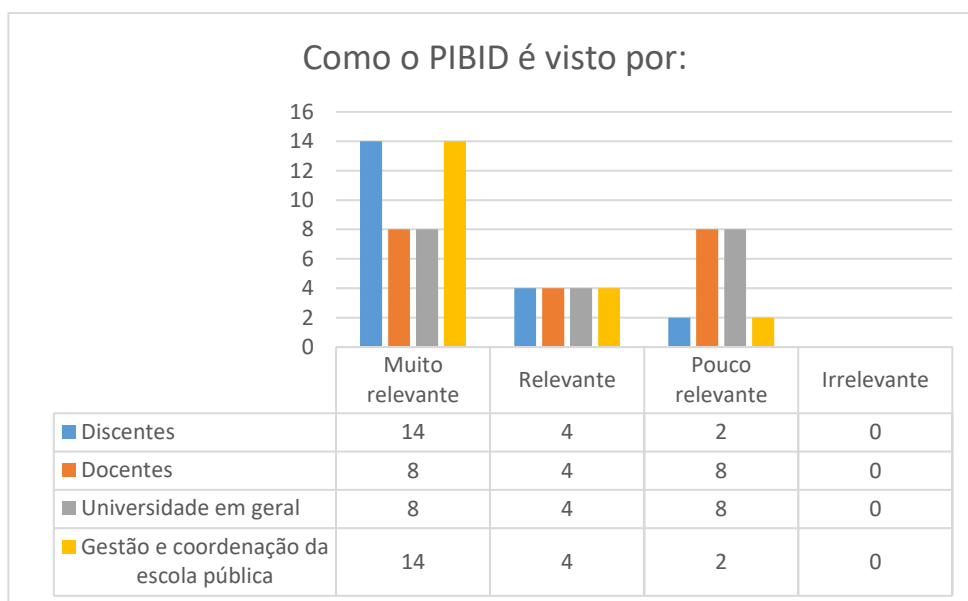
Fonte: Questionários Anexo 4

Aqueles que já haviam realizado o Estágio Supervisionado na ocasião do questionário avaliaram a atividade da seguinte forma:



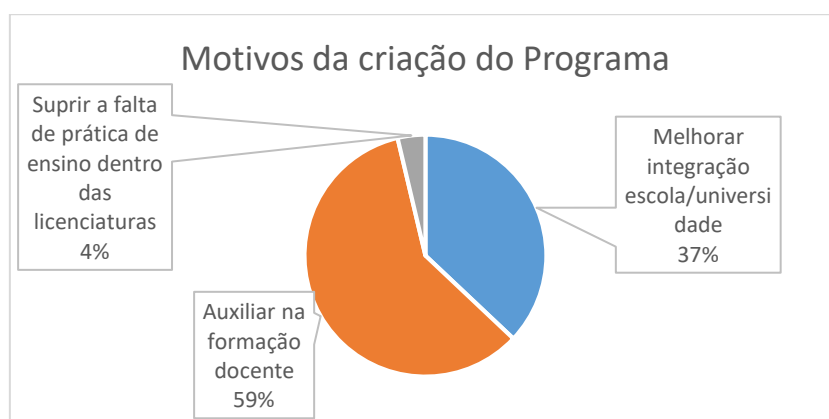
Fonte: Questionários Anexo 4

Em seguida, os bolsistas e ex-bolsistas foram questionados sobre como, em sua opinião, o programa PIBID era visto pelos outros discentes, pelos docentes, pela Universidade em geral e pela gestão e coordenação da escola pública.



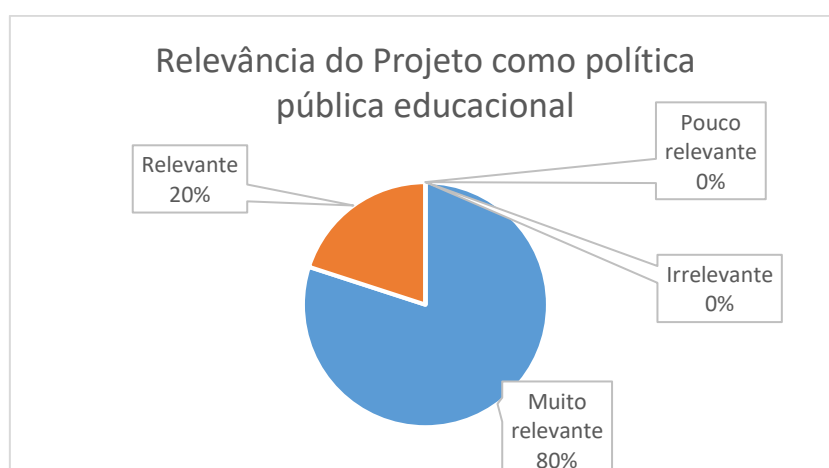
Fonte: Questionários Anexo 4

Os itens seguintes pediam a opinião dos bolsistas e ex-bolsistas sobre o PIBID enquanto política pública, o motivo de sua criação, sua relevância enquanto política educacional e sua adequação à realidade brasileira. Sobre o porquê da criação do Programa se obteve as seguintes respostas:



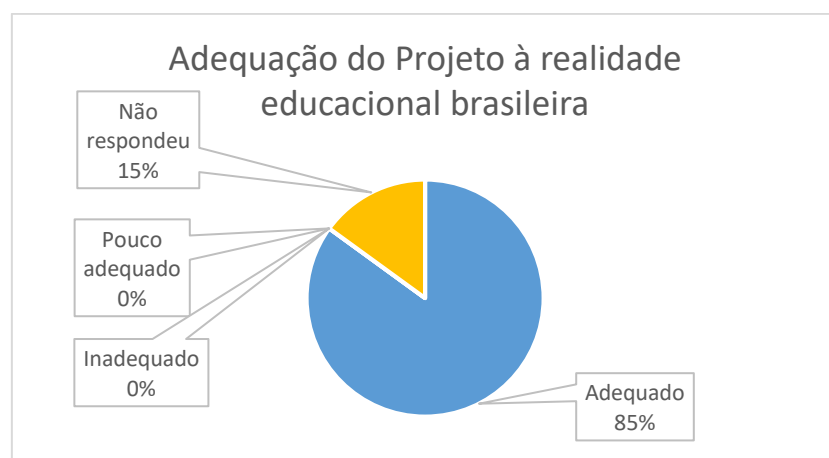
Fonte: Questionários Anexo 4

Sobre a relevância do Projeto como política pública educacional:



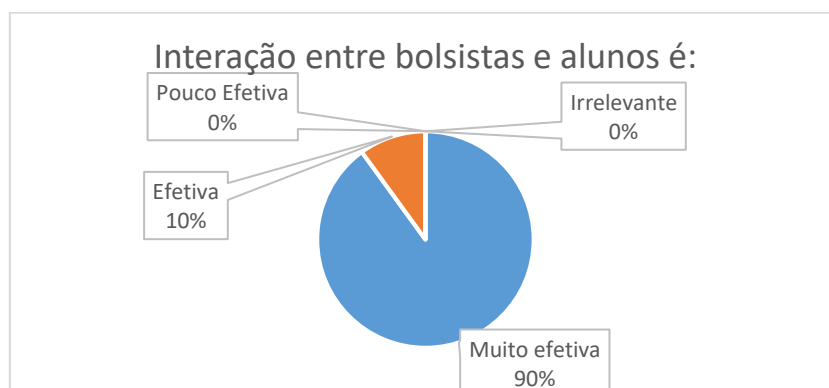
Fonte: Questionários Anexo 4

Sobre a adequação do Projeto à realidade educacional brasileira:



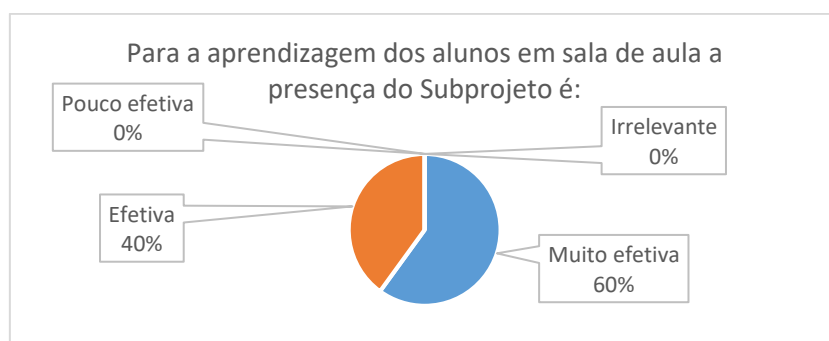
Fonte: Questionários Anexo 4

A seguir se investiga a relação entre o Subprojeto e a Escola Pública, os Supervisores e a Coordenação e Direção. Primeiramente pergunta-se sobre a interação entre bolsistas e alunos:



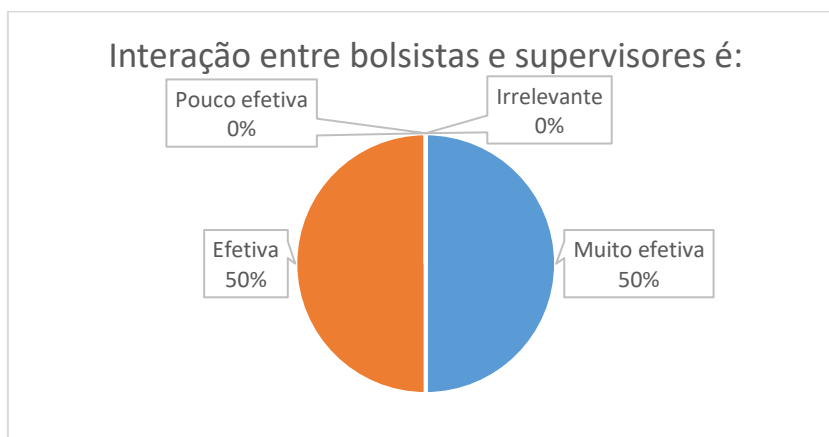
Fonte: Questionários Anexo 4

Em seguida, a presença do Subprojeto quanto à aprendizagem dos alunos:



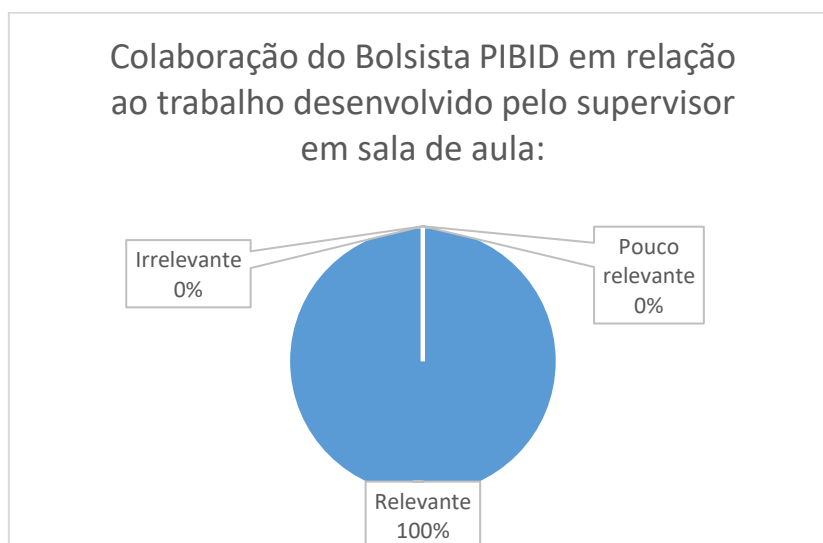
Fonte: Questionários Anexo 4

Posteriormente, analisa-se as relações entre bolsistas e supervisores:



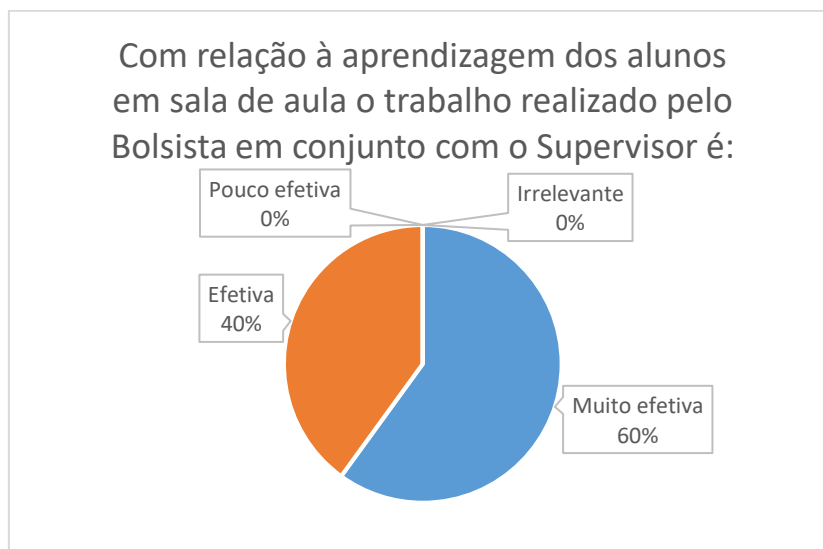
Fonte: Questionários Anexo 4

Bem como a colaboração do bolsista em relação ao trabalho desenvolvido pelo supervisor em sala de aula:



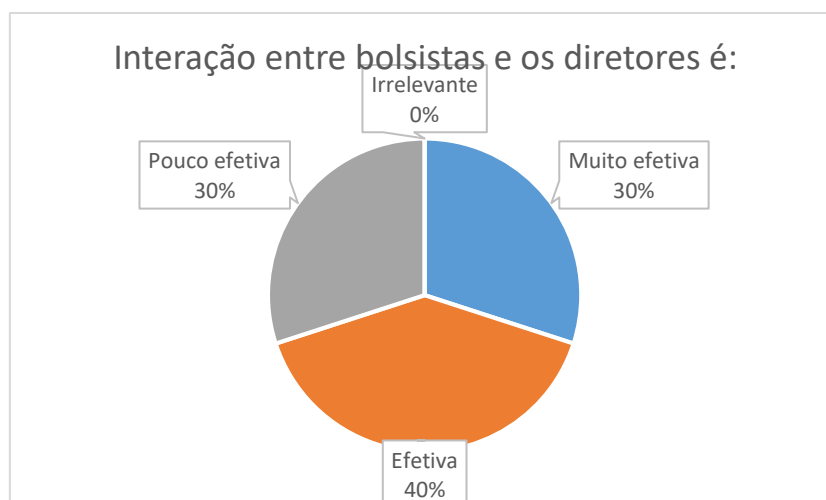
Fonte: Questionários Anexo 4

A seguir, questiona-se sobre a relevância do trabalho realizado pelo bolsista em conjunto ao supervisor com relação ao aprendizado dos alunos:



Fonte: Questionários Anexo 4

E por fim a efetividade da interação entre os bolsistas e diretores das escolas participantes:



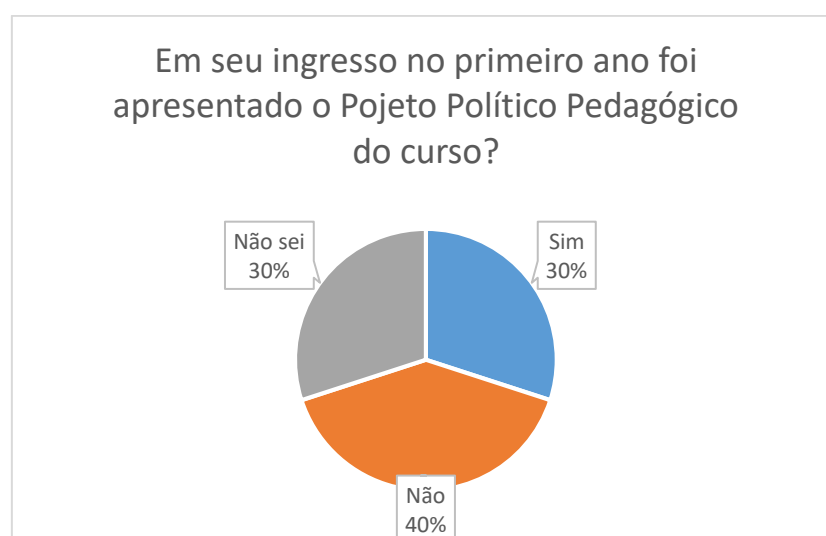
Fonte: Questionários Anexo 4

É provável que as experiências variadas com a Diretoria e Coordenação decorram do fato de terem ocorrido em escolas diferentes. Os comentários dos bolsistas dão conta da falta de inserção do corpo administrativo da escola na dinâmica do PIBID.

Da formação dos bolsistas PIBID

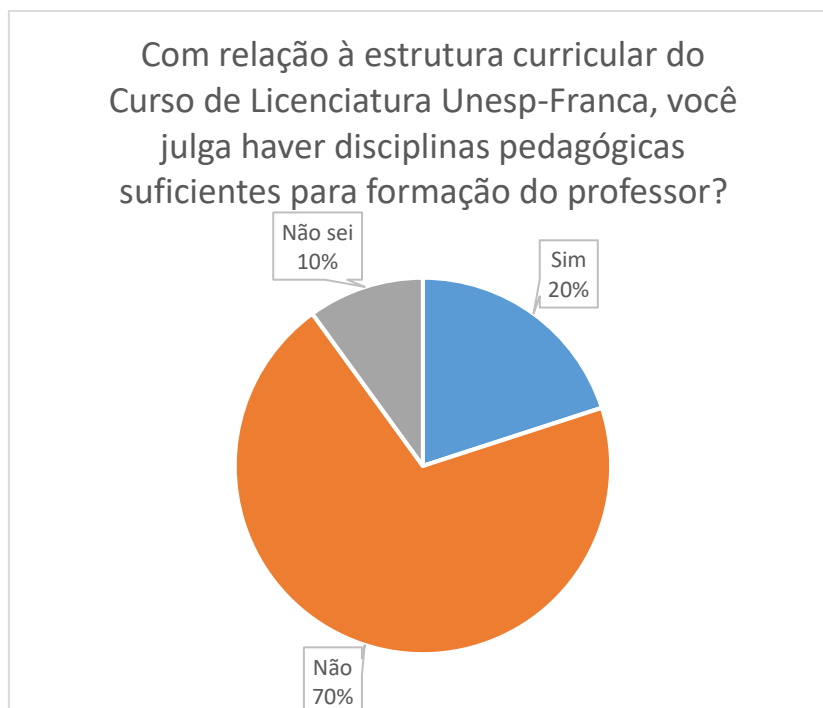
Esta seção do questionário investiga o processo de formação percebido pelos bolsistas ao longo da graduação.

Inicialmente questiona-se sobre a introdução ao Projeto Político Pedagógico do curso no ano inaugural:



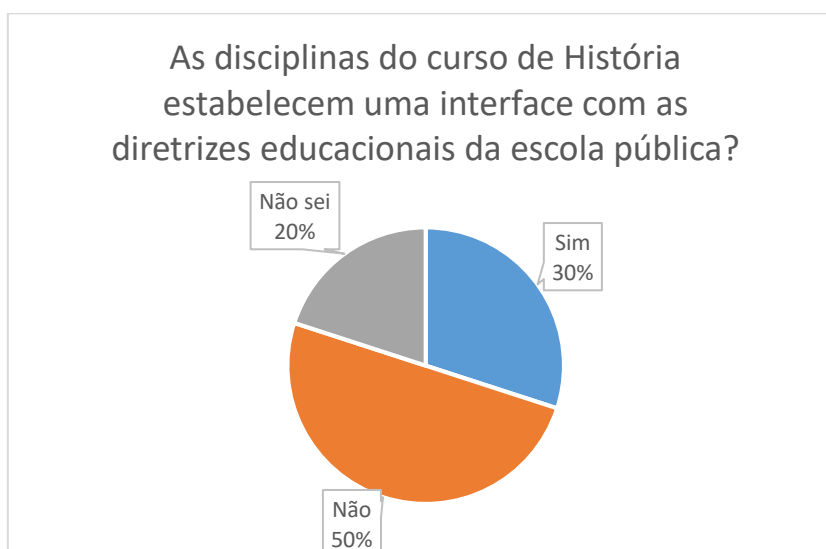
Fonte: Questionários Anexo 4

Questiona-se também a percepção dos alunos quanto à estrutura curricular do Curso de Licenciatura/ Unesp – Franca em relação à existência de disciplinas pedagógicas suficientes para a formação do professor:



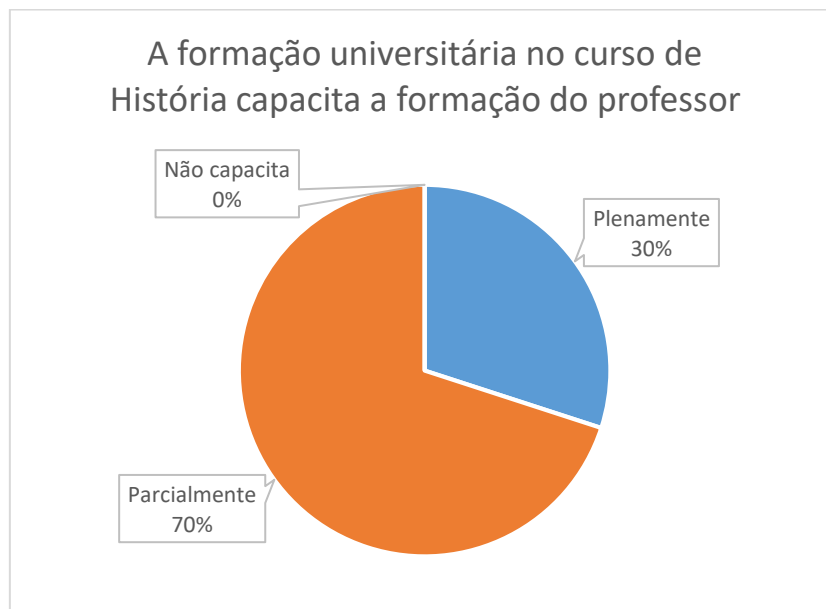
Fonte: Questionários Anexo 4

O gráfico seguinte apresenta as respostas referentes ao questionamento de se as disciplinas do curso de História estabelecem uma interface com as diretrizes educacionais da escola pública:



Fonte: Questionários Anexo 4

E se a formação universitária em seus aspectos de Ensino, Pesquisa e Extensão capacitam a formação do professor:

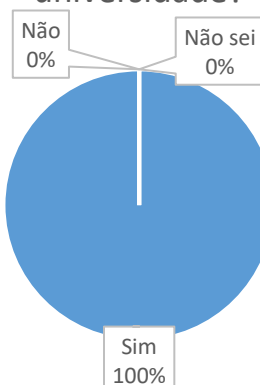


Fonte: Questionários Anexo 4

No Programa

Na última seção do questionário investiga-se a influência do PIBID na formação profissional do aluno, sua influência na tríade ensino-pesquisa-extensão e suas contribuições para a escola pública. Primeiramente se a proposta do Subprojeto complementa a formação do professor na universidade:

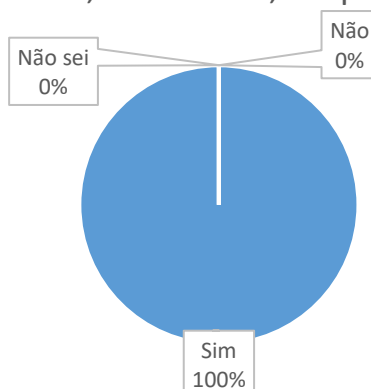
A proposta do Programa PIBID do Curso de Licenciatura da Unesp-Franca complementa a formação do professor na universidade?



Fonte: Questionários Anexo 4

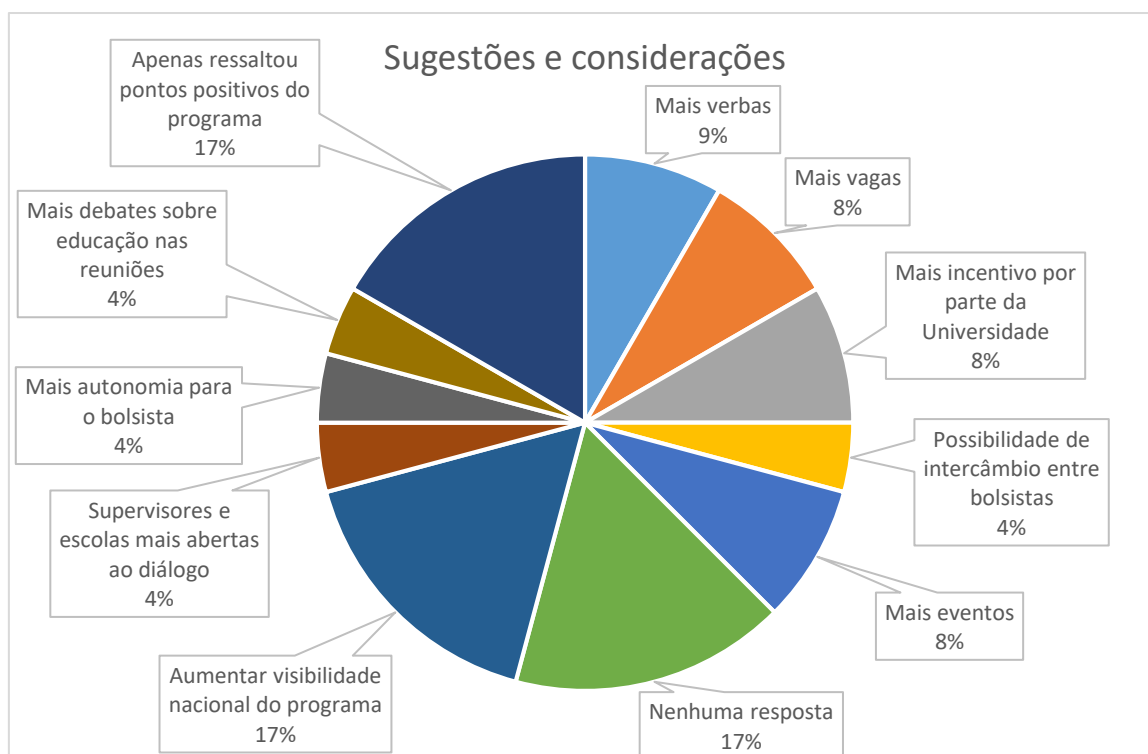
Bem como se as atividades desenvolvidas no Subprojeto são divulgadas em congressos, seminários e simpósios:

As ações, pesquisas e resultados do Subprojeto são apresentadas em congressos, seminários, simpósios, etc?



Fonte: Questionários Anexo 4

O último gráfico trazido apresenta a distribuição de sugestões e considerações respondidas pelos bolsistas para a melhoria do Subprojeto:



Fonte: Questionários Anexo 4

Conclui-se, através da análise de questionários, que embora haja críticas em relação ao projeto, internamente, no âmbito do Subprojeto de História, as críticas são muito inferiores às análises positivas sobre a atuação do mesmo.

Nessa análise, foi possível perceber que a bolsa oferecida, ainda que não tenha característica de permanência e nem se coloque como tal, é de extrema importância aos bolsistas do programa, perdê-las significa acabar com o Subprojeto. Pode-se perceber também que os bolsistas consideram proveitoso o projeto tanto para sua formação docente quanto para os alunos da educação básica que têm a oportunidade de participar das atividades.

Analisando-se os questionários internos, Anexo 1, e os questionários analisados acima, Anexo 4, foi possível perceber que embora o programa tenha crescido, a coordenação de área, por meio de reuniões frequentes e sempre se colocando à disposição dos membros, tem conseguido contornar os problemas e atuar com responsabilidade e organização, com contato direto com sua equipe e sempre que necessário com os superiores das escolas parceiras.

3.4 Desafios à manutenção do PIBID

Em decorrência das mudanças políticas e econômicas que o Brasil enfrenta, desde 2014 a existência do projeto passou a ser ameaçada. Ocorreram atrasos no pagamento de bolsas, anúncio de corte de pelo menos 50% das bolsas do PIBID e do PIBID DIVERSIDADE, projeto realizado em comunidades indígenas, rurais e quilombolas, suspensão da inserção de novos bolsistas e a perspectiva de extinção dos projetos aprovados nos editais 61 e 66 de 2013.

Em 15 de dezembro de 2015 a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)/CAPES fez circular ofício que anunciava uma série de circunstâncias e medidas, entre elas o anúncio de corte de pelo menos 50% das bolsas a fim de corrigir distorções orçamentárias:

Os programas que tinham ações previstas para 2016 terão continuidade, sem nenhuma expansão. Os programas como o Life e Novos Talentos não terão editais para 2016.

É necessário esclarecer, ainda, que dentre os programas da DEB, o que teve maior expansão foi o Pibid, que em 2013 fomentava 49 mil bolsas, passando para 90 mil bolsas em 2014, sem a dotação orçamentária necessária, o que gerou déficit que vem se acumulando desde então, obrigando a DEB a remanejar recursos de outras rubricas e de outros programas para honrar o pagamento das bolsas ativas do Pibid em 2014 e 2015.

Diante dessa situação, a DEB, com responsabilidade, prudência e em consonância com as diretrizes do MEC, está analisando alternativas para minimizar o impacto de uma redução de no mínimo 50% do número de bolsas do Pibid em 2016, observando que todos os projetos e todas as concessões de bolsas completam dois anos (24 meses) a partir de 01/03/2016. Tão logo as propostas sejam finalizadas, a Capes apresentará a todos os parceiros e ao ForPibid as alternativas elaboradas, ratificando seu compromisso com a transparência e o diálogo (BRASIL, 2015).

Tal ofício foi recebido com grande alarde pela comunidade envolvida com o projeto pois comprometia e ameaçava sua continuidade nos moldes planejados e que vinham sendo executados em estreita parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas da educação básica.

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid), grupo criado com o

objetivo de atuar como interlocutor entre os projetos PIBID, a Capes, secretarias de educação e demais instituições, elaborou e divulgou o documento “Carta em defesa do PIBID” a fim de estruturar e mobilizar os agentes participantes, bolsistas, IES e escolas de educação básica em torno do objetivo comum de manutenção do projeto após a publicação do ofício. O Forpibid ainda reiterou o compromisso de mobilização política institucional, na defesa dos interesses do Programa junto ao MEC e à CAPES, e de mobilização política de base, congregando os bolsistas de Iniciação à Docência, as IES e a comunidade (FORPIBID, 2015).

No dia 25 de fevereiro de 2016 a CAPES publica nota de esclarecimento em seu site oficial ratificando a continuidade do Programa, contudo indicando que este passava por análise para assegurar o atendimento a mais escolas da educação básica, “principalmente as que mais necessitam” (CAPES, 2016).

Ocorre que, em 15 de abril de 2016 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 46/2016, do Programa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Pibid/CAPES, que causou enorme indignação e surpresa a todos os envolvidos com o projeto na medida em que a Portaria reestruturava e ressignificava profundamente o programa, de maneira autoritária e oposta aos diálogos que vinham sendo estabelecidos em numerosas reuniões que estavam sendo realizadas com um grupo de trabalho que buscava soluções construídas democraticamente aos problemas institucionais e orçamentários.

Conforme já discutido previamente no trabalho o Programa de Iniciação à Docência vinha sendo regulamentado pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 e tinha como norte a formação docente em parceria com a escola pública de educação básica.

A Portaria nº 46 é publicada e explicitamente revoga a anterior, Portaria nº 96, implantando novo regulamento ao Programa que desvirtua seus objetivos iniciais, de auxílio à formação docente, para instrumento melhorador dos índices de escolas públicas de baixo IDEB, conforme constataremos pela análise comparativa dos documentos.

Em carta aberta, o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação, defende o PIBID e a revogação da supracitada Portaria, sintetizando-a da seguinte maneira:

Apontamos a publicação da Portaria CAPES Nº46, de 11 de abril de 2016, como a expressão viva da desqualificação do programa, na medida em que reduz os recursos financeiros destinados ao programa; aumenta a proporcionalidade de bolsistas por supervisor e coordenador de área; extingue o cargo de coordenadores pedagógicos; altera a organização do programa de cursos para subprojetos; multiplica o número de escolas e reduz o número de bolsistas; aumenta o número de horas semanais de dedicação ao programa e não aumenta o valor da bolsa; propõe ações integradas com programas, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) sem estabelecer um diálogo com os objetivos do PIBID (FORGRAD, 2016).

Causa preocupação a inserção de um objetivo ao PIBID que diz respeito à responsabilidade, por parte dos estudantes em formação, pela melhoria dos indicadores de aprendizagem. Em seu artigo 4º, que elenca os objetivos do PIBID, a Portaria nº 46 repete os primeiros sete incisos da Portaria nº 96 e adiciona outros dois:

Art. 4º São objetivos do PIBID:

(...)

VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2016).

A Portaria nº 46 ainda elenca uma série de reestruturações que por fim prejudicam a boa condução do projeto quando prevê acúmulo de funções anteriormente desempenhadas por mais de um profissional:

Art. 11. Os projetos institucionais serão geridos por um coordenador institucional. Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a

coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.

Art. 12. Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um dos coordenadores de área da licenciatura articuladora deverá assumir a articulação dos subprojetos. Neste caso, o professor fará jus apenas à bolsa de coordenador de área (BRASIL, 2016).

E altera o número de bolsistas a serem orientados por cada professor drasticamente de:

Art. 31. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao quadro de concessão do Anexo II.

§1º Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:

I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;

II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura (BRASIL, 2013).

Para:

Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.

§1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.

§2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2016).

Entre outras providências, ainda, a Portaria nº 46 aumentaria o número de escolas parceiras e estabeleceria que o número máximo de bolsistas por escola seria de 03 para os eixos de alfabetização e letramento e de 06 para o eixo de ensino médio. Em decorrência das limitações trazidas sobre o número máximo de bolsistas por escola em conjugação com o número mínimo de alunos a serem acompanhados pelos supervisores, cada supervisor teria de acompanhar, no mínimo, duas escolas no caso do Ensino Médio ou 4 escolas no caso do Ensino Fundamental. Ainda sobre o professor supervisor, a Portaria nº 96 trazia os seguintes requisitos:

Art. 35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto (BRASIL, 2013).

Contudo, na Portaria nº 46 os requisitos passam a ser:

Art. 22. São atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica:

(...)

- II. selecionar os bolsistas de supervisão, observando os seguintes critérios mínimos: ser professor do Sistema de Ensino Básico, preferencialmente efetivo; possuir grau em licenciatura; possuir experiência em supervisão (BRASIL, 2016).

Ou seja, a nova portaria eliminou a exigência de possuir licenciatura preferencialmente na área do projeto, de possuir experiência mínima de 2 anos no magistério na educação básica ou ainda de que seja da escola participante ministrando disciplina ou atuando na área do subprojeto apenas elencando a preferência de que ele seja efetivo. A Portaria nº 46 também propõe a integração entre o PIBID e outros programas educacionais, sem, contudo, indicar de que maneira se daria tal integração.

O PIBID, portanto, deixa de ser um programa pontual de iniciação à docência e passa a ser um programa do tipo “paliativo”, assumindo a responsabilidade de atuar, de forma comprometida, para a resolução de problemas históricos da educação brasileira (alfabetização, educação integral, fortalecimento do ensino médio, inclusive formação pedagógica, entre outros) (FORGRAD, 2016).

Ciente de que a publicação da Portaria acarretou muitas incertezas, em 31 de maio de 2016 a CAPES publicou o documento “Respostas às dúvidas frequentes sobre a Portaria Capes nº 46/2016” que endereçava os pontos mais controversos do documento. Entre outras questões, a CAPES esclareceu que

em junho de 2016 todos os bolsistas seriam desligados automaticamente e que no período de 1º a 14 de julho os coordenadores institucionais realizariam o recadastramento destes.

Explica também que, mesmo com a diminuição das bolsas de Supervisão e de Coordenação de Área em decorrência dos reajustes quantitativos previstos na Portaria nº 46, as cotas de bolsas para iniciação à docência não aumentariam, subsistiriam apenas as ativas em fevereiro de 2016 em um mínimo de 20 e máximo de 1200 por IES.

Um ponto bastante controverso da Portaria trata do limite de bolsistas ID por eixo por escola, qual seja o de três para o ensino fundamental e de seis para o ensino médio. Este limite é categórico, independente do porte da escola e mesmo quando não existam escolas suficientes na cidade sede da licenciatura para acomodar todos os bolsistas ID possíveis, ainda que seja possível haver mais de um eixo estruturante por escola.

A nova portaria colocaria fim aos Projetos Institucionais aprovados em edital prematuramente para, conforme termo empregado pela CAPES, repactuá-los. A previsão dos editais 61 e 66 de 2013 era de que os Projetos Institucionais teriam a duração de quatro anos, com fim previsto para 2018, prorrogáveis por mais quatro.

Houve forte resistência à Portaria proposta pela CAPES, fazendo surgir grande movimentação entre todos os envolvidos e interessados no projeto. Ocorreram demonstrações e manifestações, fez-se circular uma petição-modelo endereçada ao Ministério Público para que cada um dos interessados pudesse peticionar a fim de que, em vista do elevado número de pleiteantes, o Ministério Público convertesse a denúncia em Ação Civil Pública.

Em 15 de junho de 2016 o movimento pela manutenção do PIBID consegue uma vitória: é publicada no Diário Oficial da União a Portaria Capes nº 84/2016 que revoga a Portaria Capes nº 46/2016. A Portaria nº 84/2016 não dá outras providências além de revogar a Portaria nº 46/2016 que pretendia ser o novo regulamento do Projeto, assim, efetivamente, volta a vigorar a Portaria nº 96/2013. A Capes apenas informou que divulgaria posteriormente informes e orientações sobre a continuidade do projeto.

Sem dúvida uma conquista importante no objetivo de manutenção do programa, que esteve profundamente ameaçado. A organização do movimento

e a ocorrência de protestos por todas as regiões do país foi essencial não apenas para a revogação da Portaria nº 46/2016, mas também sinaliza ao MEC, à CAPES e à sociedade a aprovação do projeto por parte de seus integrantes bem como a certeza de consecução de resultados positivos que nenhum dos envolvidos desejam ver diminuídos ou interrompidos.

Cumprе esclarecer que a revogação da Portaria Capes nº 46/2016 é uma vitória apenas parcial, tendo em vista que o orçamento destinado ao programa segue limitado pela CAPES. Através de comunicado oficial publicado em 12 de setembro de 2016 a instituição informou que seriam mantidas integralmente as 72.218 cotas referentes ao mês de agosto de 2016 e que os projetos poderiam voltar a realizar a substituição de bolsistas e o remanejamento de cotas, desde que observada a proporcionalidade prevista no regulamento.

Nas reuniões do grupo de trabalho encarregado de construir a repactuação do PIBID, do qual o Forpibid faz parte, pôde-se conhecer, através de seus informes, que a DEB/CAPES possui pontos irrenunciáveis no que tange à reformulação do programa, a saber, por exemplo, a diminuição do custeio anual para R\$ 250,00 por bolsista de Iniciação à Docência e a alteração na proporcionalidade do número de bolsistas ID para cada supervisor e coordenador de área (sendo a proporção de 1 coordenador de área para cada 2 supervisores para cada 20-30 bolsistas ID) e a decisão pelo pagamento de 10 bolsas por ano, ao invés de 12 (FORPIBID, 2016).

O cenário de crise política, institucional e econômica naturalmente representa um enorme obstáculo a ser superado para a manutenção do Programa em moldes minimamente aceitáveis e principalmente com a preservação de seu objetivo primordial que é a formação docente. Defende-se que tão importante política pública, com comprovados resultados positivos, possa subsistir apesar das adversidades e assuma a característica de política estruturante, que promove não apenas a formação docente, inicial e continuada, mas também a integração entre as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID evoluiu muito desde sua criação, cresceu dentro das instituições e se estabeleceu em todo o Brasil, provando ser uma política pública inovadora que incentiva e insere alunos de licenciatura em novas práticas educacionais e os faz refletir sobre o exercício docente de maneira profunda e eficaz.

A produção de conhecimento e difusão do mesmo não se limita à comunidade acadêmica, onde por regra os saberes são produzidos e, por vezes, somente lá permanecem. O conhecimento é compartilhado de modo mais abrangente por estar dentro das escolas, onde são usuais eventos abertos ao público escolar e à comunidade local.

Presente nas escolas públicas, o PIBID divulga não só um novo método de trabalhar conteúdos do currículo, mas também divulga a universidade, habitualmente muito distante do ensino público e coloca o estudante do ensino básico em contato direto com possibilidades de futuro muitas vezes não vislumbradas em seu convívio social.

Em vista dos enormes desafios aos quais o docente está submetido, como salas de aula lotadas, má remuneração e pouca estrutura, o seu primeiro grande desafio ainda é enfrentar sozinho a transição do restrito mundo acadêmico da universidade para a realidade da escola pública brasileira.

A má formação do docente acarreta uma reação em cadeia com péssimos resultados para a educação de modo geral. O professor que não desperta o interesse em seus alunos, os prejudica no conteúdo a ser apreendido e em sua visão em relação à docência, fazendo com que a profissão tenha cada vez menos apreço, o que faz com que o docente enfrente os embates políticos e lute sem a compreensão dos demais membros da sociedade.

Entender e valorizar o docente, sem dúvidas, começa em sua formação, momento no qual o PIBID atua e tem desenvolvido suas ações e fomentado discussões acerca do tema.

É preciso reconhecer a importância do exercício docente na sociedade e os desafios atrelados à essa profissão, para que programas que incentivem e agreguem valor à formação docente sejam validados pelo Estado

e assegurados, entendendo que crises políticas e financeiras não devem ser solucionadas às custas da educação.

Frente à urgência que a educação demanda, entendendo que o ensino superior é algo a ser feito em tempo presente, programas que visam à melhoria do mesmo sem a necessidade de estagná-lo para uma grande reforma devem ter sua manutenção defendida.

A contribuição para a formação do aluno de graduação, atrelada ao mútuo aprendizado entre os bolsistas, supervisores, coordenadores e alunos do ensino básico, demonstra uma política pública completa, que atende o ensino em sua forma mais pura, dando aos alunos a oportunidade da prática por caminhos criativos e progressistas, oferecendo aos supervisores a experiência da formação continuada, levando os mesmos a voltarem aos estudos e aos congressos, normalmente deixados de lado com o término da graduação e trabalhando a pesquisa, produzindo conhecimento que não se basta em relatos de experiência, mas refletem profundamente a educação de modo amplo.

A análise dos questionários respondidos por bolsistas e ex-bolsistas foi de grande valia para analisar as ações do subprojeto em paralelo ao Projeto Político Pedagógico do curso de História da UNESP/Franca. Evidenciou-se a contribuição que o Subprojeto teve e tem na formação dos futuros docentes propiciando contato direto com a realidade da escola pública.

É essencial que não se desvirtue ou se descontinue o Programa para que este possa seguir contribuindo para a formação docente inicial e continuada e aproxime cada vez mais o ensino superior e a pesquisa em educação do cotidiano da sala de aula na busca de diminuir as lacunas tanto da formação de professores, quanto do ensino público. O PIBID cumpre seu papel com eficácia e deve continuar gerando impactos positivos no sistema educacional brasileiro.

PRODUTO

Adequação de conteúdo

Tema: Revolução Industrial inglesa

Produto: Livro Infantil

Caderno do aluno – Estado de São Paulo: 8º ano, volume 1

Público-alvo: 7ª série / 8º ano do Ensino Fundamental

Palavras-chave: Revolução Industrial, Campo, Cidade, História

Objetivos e resultados esperados: Envolver os alunos no conteúdo programático presente no material da escola pública básica de ensino do Estado de São Paulo de modo criativo, com o intuito de aproximá-los da História ensinada, fazendo com que os mesmos se sintam cidadãos ativos, partícipes da história e não meros espectadores da mesma.

1. Metodologia:

- A sala deve ser dividida em aproximadamente 6 grupos, os mesmos devem ser enumerados para facilitar o diálogo entre eles, uma vez que criarão uma mesma história.
- Com auxílio do professor os alunos devem dividir o conteúdo a ser trabalhado em tópicos a serem distribuídos, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos, aos grupos para que os mesmos pesquisem e com base na pesquisa possam construir sua parte da narrativa.
- As narrativas devem ser ilustradas conforme os alunos imaginam cada acontecimento que julguem fundamental na história.
- Cada grupo deve desenvolver sua parte da história partindo de onde o outro grupo parou, e assim por diante, construindo uma narrativa fluida que só termina no último grupo.
- Se possível apresentar o trabalho para a direção da escola, coordenação e/ou outras turmas.

2. Justificativas:

Levando em conta que as salas de aula do ensino básico público no Brasil são superlotadas, realizar atividades em grupo faz com

que o professor consiga manter o foco dos alunos com mais facilidade por estarem direcionados a um número delimitado de colegas, isso diminui a ansiedade e aumenta a produção dos mesmos.

O trabalho manual auxilia a manter o foco além de trabalhar com a criatividade e fazer com que o aluno interaja integralmente com o conteúdo apreendido.

O trabalho de imaginar visualmente uma dada época aumenta o interesse dos alunos, estimula o aprendizado e atrela o conhecimento à diversão, obviamente o resultado é vantajoso, uma vez que instintivamente nos dedicamos às atividades prazerosas do nosso dia muito mais do que às que são apenas obrigações.

O trabalho de criar uma história e colocá-la no papel, treina a interpretação dos alunos e os impulsiona a trabalhar sua escrita de maneira clara para apresentá-la aos colegas e concluir o trabalho com êxito.

Criar uma única história em conjunto com toda sala de aula mostra aos alunos os quão criativos e grandiosos podem ser seus trabalhos em equipe e como é prazeroso ver e compartilhar o resultado final.

3. **Materiais/recursos:** Papel cartão, lápis de cor, caneta hidrográfica, papel sulfite, livro didático e pesquisas feitas pelos alunos em casa.
4. **Cuidados:** A confecção deve ser feita de maneira cuidadosa para que a narrativa respeite os fatos demarcados pela historiografia sobre o período trabalhado.
5. **Bibliografia:** Caderno do Aluno de História, 7ª série / 8º ano Ensino Fundamental (vol.1)
 BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital** / Patrícia Ramos Braick. – 1.ed. – São Paulo : Moderna, 2011. 8º ano.
 BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Coleção história: sociedade & cidadania/** Alfredo Boulos Júnior – São Paulo: FTD, 2004.- 7º série.

Adendo:

O exemplo a seguir foi realizado no 8º ano, período vespertino, na Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho, em atividade proposta pelos bolsistas do Subprojeto de História da Unesp de Franca em 2014.

Exemplo de narrativa construída:

A História do operário John

1º grupo: John é artesão, mora no campo e por meio de amigos começa a entender que sua profissão está ameaçada, o que John demorava dias para confeccionar, máquinas faziam em velocidade assustadora aos olhos de John. John resolve se mudar para a cidade e procura emprego na fábrica.

2º grupo: O artesão descreve a fábrica, o maquinário, e o ritmo de trabalho. Ele começa a refletir sobre a riqueza de alguns homens da cidade em contraposição ao árduo trabalho muitas pessoas. John faz amizades na fábrica.

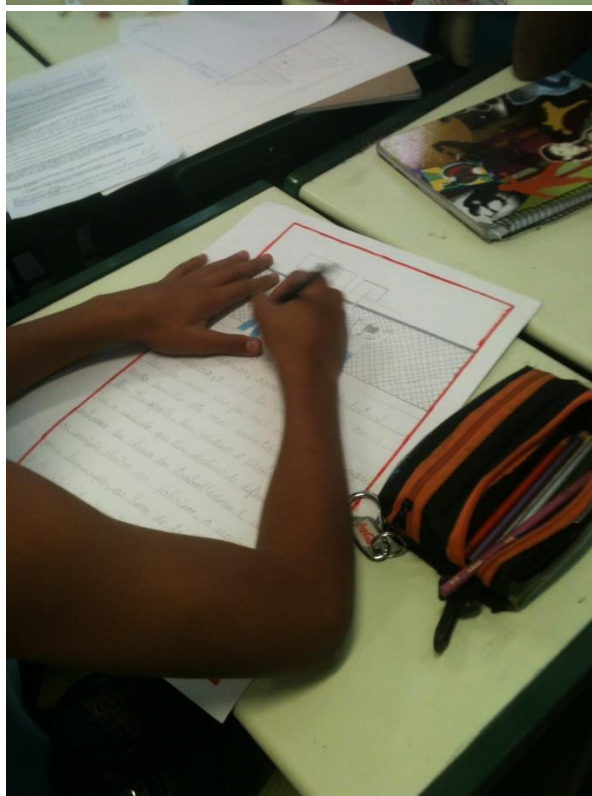
3º grupo: Crescimento da cidade e despovoamento dos campos, John reencontra vários amigos artesões completamente arruinados em busca de emprego na cidade.

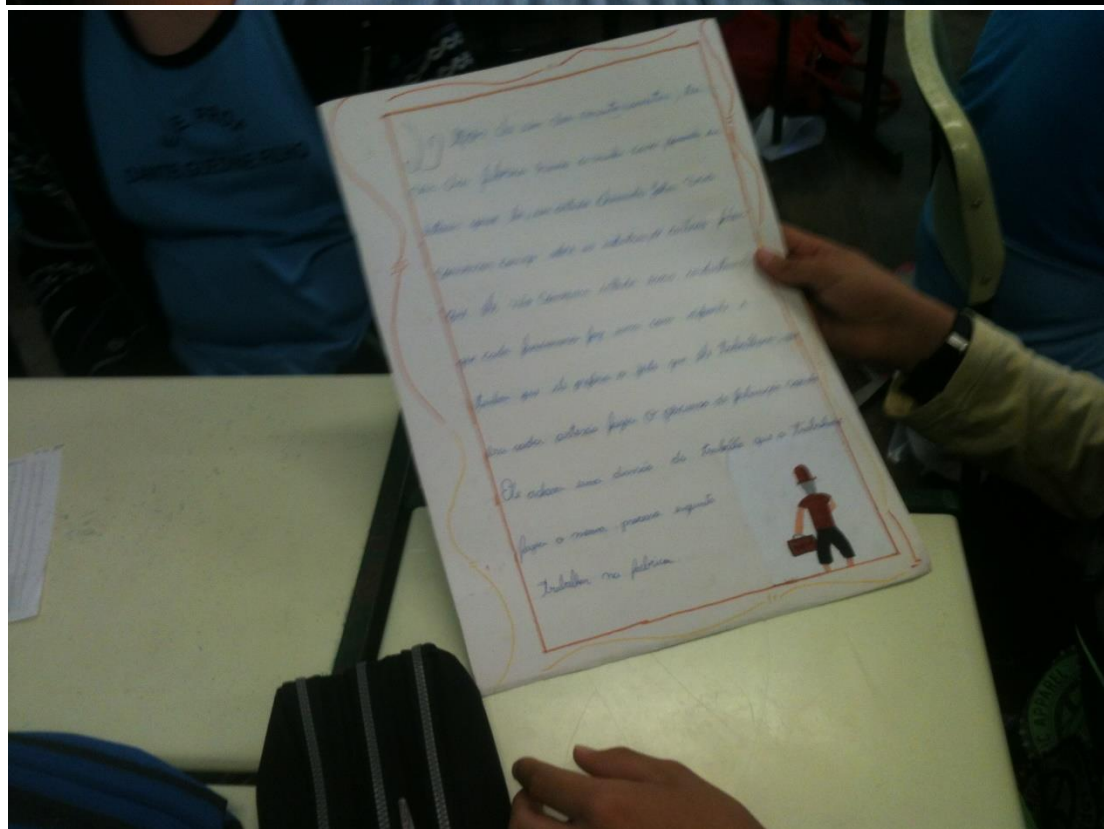
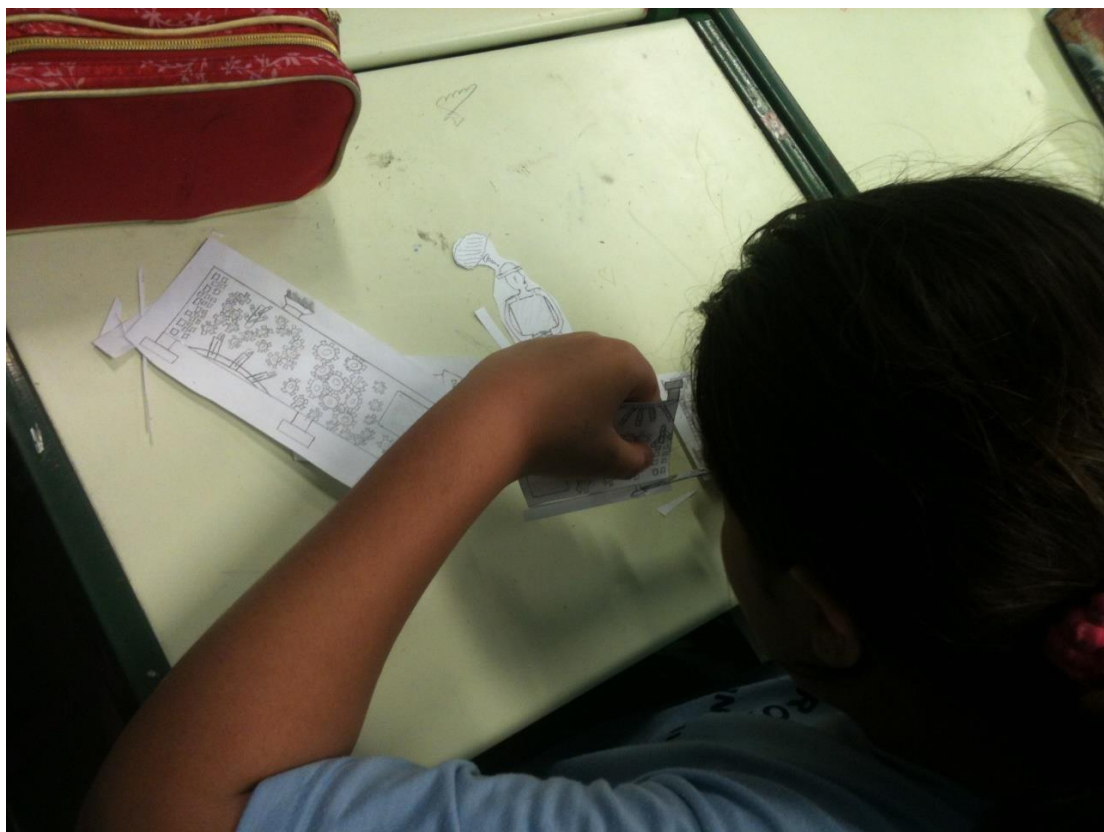
4º grupo: A expansão da colonização europeia, o capitalismo e as classes sociais. John e amigos conversam a caminho da fábrica, os amigos contam a ele sobre grupos que estão participando.

5º grupo: John é chamado a participar de um movimento chamado Ludismo. John não entende o porquê de quebrar as máquinas, John sente medo e pensa em sua família.

6º grupo: John se envolve com o movimento denominado Cartismo, consciente que é preciso melhores condições de trabalho e jornadas reduzidas; John comemora o surgimento das associações de trabalhadores. John sente esperança.

A prática





Conclusão:

Em uma sala superlotada, prender a atenção de todos os alunos e envolvê-los em único objetivo é uma tarefa árdua dada ao professor.

Trabalhar o conteúdo de História, aliando às artes plásticas e à literatura o torna próximo e prazeroso, como todo o aprendizado tem que ser.

Esse é apenas um exemplo, muito bem-sucedido, de adequação do conteúdo proposto pelo material do Estado de São Paulo, desenvolvido no Subprojeto de História da Unesp de Franca, e apresentado nesta dissertação com o intuito de que sirva de inspiração para muitos professores que desejam envolver os alunos em suas aulas de maneira criativa respeitando as determinações legais presentes no currículo.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília: ENAP, 1997.
- ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Breve Ensaio sobre o Discurso Único em Educação: There is no Alternative. In: Albuquerque, Glaucia M. T; FARIAS, Isabel Maria S; RAMOS, Jeannette F. P (orgs). *Política e Gestão Educacional. Contextos e Práticas*. Fortaleza: UECE, 2008.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. *Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira de política internacional*. Brasília, v. 45, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200007&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 10/11/2016
- BARREIRO, Iraíde. Marques de Freitas e GEBRAN, Raimundo Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2006.
- BAUMANN, Renato. O Brasil nos Anos 1990: Uma economia em transição in BAUMANN, Renato. *Uma década em transição*. Rio de Janeiro: Campus. 2000.
- BAZZO, V. L. “As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões”. In: PERONI, V. M. V., PEGORARO, L., COSTA, A.C. (org). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- BENECKE, Dieter W e NASCIMENTO, Renata. O Consenso de Washington Revisado in BENECKE, Dieter W e vários autores *Reformas das políticas econômicas: experiências e alternativas*. Editora Konrad Adenauer Stiftung, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

_____. Lei nº 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. Ministério da Educação, CAPES. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Brasília 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05/12/2016.

_____. _____. *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 05/12/2016.

_____. _____. Nota. 25 de fevereiro de 2016. *Nota de esclarecimento sobre o PIBID*. Brasília, 2016 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7824-nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid>>. Acesso em: 05/12/2016.

_____. _____. Ofício. 15 de dezembro de 2015. Ofício Circular nº 018/2015-DEB/CAPES. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/02/Oficio-Circular-018-Apresentacao-da-DEB.pdf>>. Acesso em: 05/12/2016.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação, Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007.

_____. _____. *Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010*.

_____. _____. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Junho de 2011.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. *Relatório de Gestão 2009-2013*, Brasília, 2013.

_____. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

CARBONARI, Maria Rosa. O que fazemos com a História. In: DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EDUFF, 2000

CASTRO, Luiza Carniceiro. Banco Mundial e as políticas liberalizantes nos países subdesenvolvidos. *Anais no encontro ALACIP 2006*.

COSTA, Lúcia. *Os Impasses do Estado Capitalista: Uma análise sobre a Reforma do Estado no Brasil* – 1º ed. - São Paulo, 2006.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. *PIBID: Uma contribuição à política de formação docente*. EntreVer - Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114892>>.

FONSECA, Selva. Guimaraes. *Didática e Prática do Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FORGRAD. Carta. 25 de maio de 2016. *Carta aberta do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação em Defesa do PIBID e favorável à revogação da Portaria CAPES Nº46, de 11 de abril de 2016*. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<http://www.forpibid.net.br/cartaforgrad.pdf>>. Acesso em: 05/12/2016

FORPIBID. Carta. 25 de janeiro de 2015. *Carta em defesa do PIBID - Por mais e melhor formação de professores, por mais qualidade na escola pública*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/CARTA-EM-DEFESA-DO-PIBID-2.pdf>>. Acesso em: 05/12/2016

_____. Informe. 23 de março de 2016. *INFORME FORPIBID Nº 07/2016 - Avanços e desafios para o PIBID*. Disponível em:

<http://www.forpibid.net.br/informes/informe_forpibid_072016.pdf>. Acesso em: 05/12/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GATTI, Bernadete Angelina. “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Vol. 25 Nº 57 .2014: 24-54

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: *SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL*, 9., 2012. Anais eletrônicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 1437-1455. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 10/11/2016

KARNAL, Leandro. *Roda Viva*. São Paulo: TV Cultura, 2016. Duração 82 min. Disponível em < http://tvcultura.com.br/videos/54607_roda-viva-leandro-karnal-04-07-2016.html>

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 1999

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Núcleos de Ensino da Unesp: nova relação universidade/sociedade. In: MENDONÇA, S. G. L.; BARBOSA, R. L. L.;

VIEIRA, N. R. (org.). *Núcleos de Ensino da UNESP – memórias e trajetórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. p. 13-50. Disponível em <www.unesp.br/prograd/LivroMemorias/Livro.pdf>. Acesso em 26/11/2016.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História – das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EDUFF, 2000.

NAÍM, Moisés. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? *Revista Brasileira de Comércio Exterior*. Rio de Janeiro. 2000. 1-11p.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos práticos e propostas*. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, D. A. *Profissão docente e gestão democrática da educação*. Revista Extra-classe, V. 1. p. 210-217, 2009

PAULA, Ana Paula Paes de. *Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social*. RAE - Revista de Administração de Empresas, v.45, nº.1, 2005, p. 36-49.

PARO, Vitor H. *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, set/dez, 2010.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos práticos e propostas*. 2 ed – São Paulo : Contexto, 2004.

SAFATLE, VLADIMIR. *Não seja professor*. Folha de São Paulo, São Paulo, 5 de maio. 2015. Cad. Opinião.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores : aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, DEMERVAL. *Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago 2010.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L., *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Cortez Editora. 2002, 224p.

_____. *O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira*. Revista Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília, Brasília, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n21/Consenso%20de%20Washington.html>>. Acesso em: 10/11/2016

SILVA, Ilse Gomes. *A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições*. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000. Anais... Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, 2000. p.1 -13.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História no imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro. FONSECA, Thaís Nívia Lima (org.). *Inaugurando a História e construindo a nação* / Lana Mara de Castro Siman e Thais Nívia Lima Fonseca (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão de literatura*. Sociologias, v. 8, n. 16, jul./dez., 2006, p. 20-45

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNESP. *Projeto político-pedagógico do curso de História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus de Franca*. Franca: UNESP, 2011-2014.

_____. Subprojeto de História – Campus de Franca. *Relatório de atividade anual/PIBID/CAPES*, em atendimento Edital nº 61/13. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus 1995

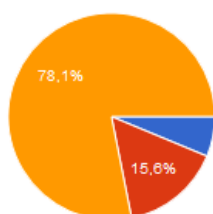
ANEXOS

ANEXO 1

Resultados do questionário de avaliação interna do subprojeto PIBID da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ UNESP Campus Franca

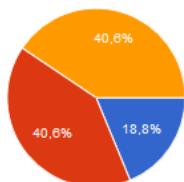
O questionário de avaliação interna foi planejado com o intuito de conseguir respostas dos membros do programa PIBID com relação ao seu pensamento com o projeto. Dependendo da questão fundamentada ela obtém mais de uma resposta e há questões discursivas com relação ao programa. Responderam esse questionário 32 membros do programa PIBID da UNESP Campus Franca.

QUESTÃO 01 – Qual o seu papel no PIBID?



Coordenador(a) de área;	2	6.3%
Supervisor(a);	5	15.6%
Bolsista de iniciação a docência.	25	78.1%

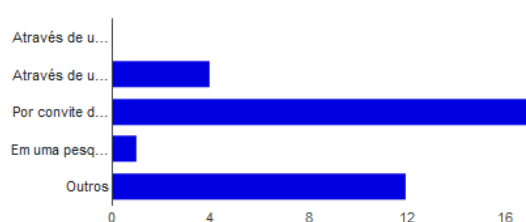
QUESTÃO 02 – Em qual escola você atua?



Escola Estadual Professora Carmem Munhoz Coelho;	6	18.8%
Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho;	13	40.6%
Escola Estadual Professor Mário D'Elia.	13	40.6%

As Escolas Dante Guedine Filho e Professor Mário D'Elia possuem um número maior participantes pois há um número maior de supervisores. Ambas escolas possuem dois supervisores cada, sendo que cada supervisor pode contar com até 6 bolsistas.

QUESTÃO 03 – Como você conheceu o PIBID?

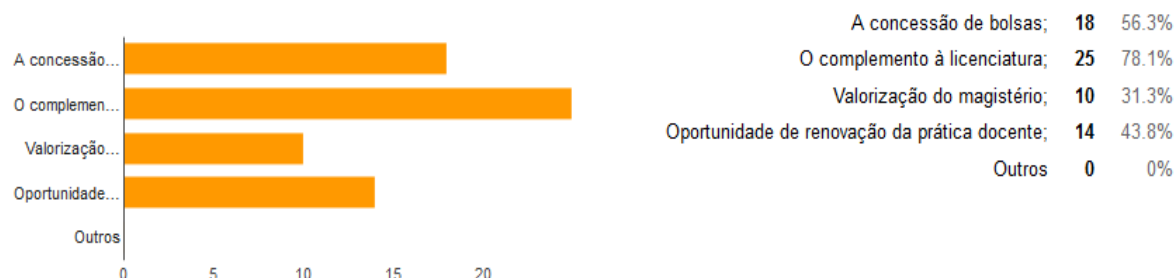


Através de uma escola parceira do projeto;	0	0%
Através de um professor cadastrado;	4	12.5%
Por convite dos coordenadores;	17	53.1%
Em uma pesquisa na internet;	1	3.1%
Outros	12	37.5%

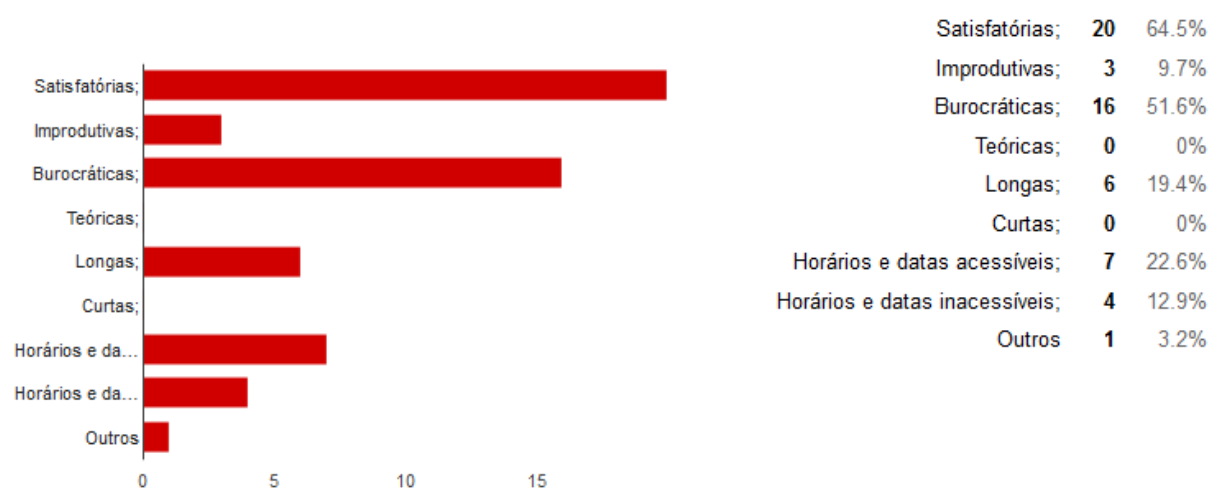
De acordo com essa questão percebe-se que a maioria dos membros do programa conheceram o PIBID através de um convite por parte dos coordenadores do

programa, no caso 53,1%. Interessante desta questão é que o PIBID apesar de ser um programa de dimensão nacional apenas um membro o conheceu através da internet.

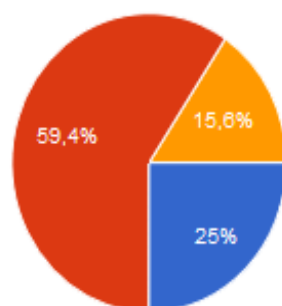
QUESTÃO 04 – Qual foi o motivo inicial de seu interesse pelo programa?



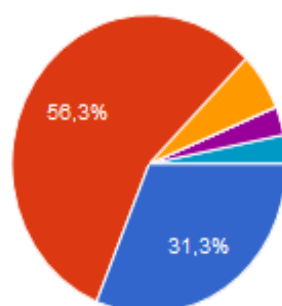
QUESTÃO 05 – Como você avalia as reuniões mensais?



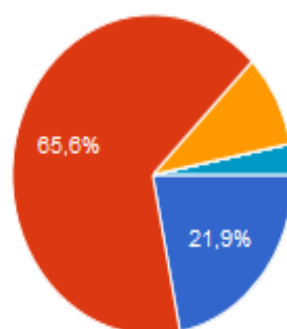
Nas questões 4 e 5 o entrevistado poderia submeter mais de uma resposta. O PIBID é um programa que concede ao aluno de graduação uma remuneração mensal de R\$400,00 mensais por uma jornada de 12 horas semanais trabalhada. De acordo com a questão 4, a opção complemento com a licenciatura obteve o maior número de respostas.

QUESTÃO 06 – Como você avalia a atuação dos coordenadores de área?

Excelente;	8	25%
Boa;	19	59.4%
Regular;	5	15.6%
Ruim;	0	0%
Ausente;	0	0%
Outros	0	0%

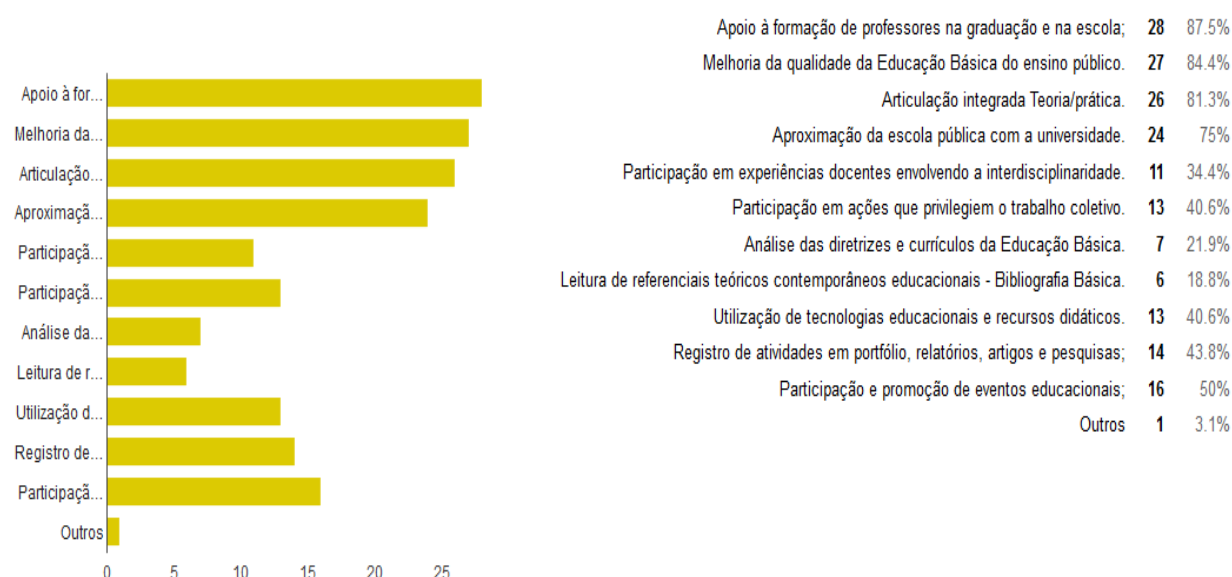
QUESTÃO 07 – Como você avalia a atuação dos supervisores?

Excelente;	10	31.3%
Boa;	18	56.3%
Regular;	2	6.3%
Ruim;	0	0%
Ausente;	1	3.1%
Outros	1	3.1%

QUESTÃO 08 – Como você avalia a atuação dos bolsistas?

Excelente;	7	21.9%
Boa;	21	65.6%
Regular;	3	9.4%
Ruim;	0	0%
Ausente;	0	0%
Outros	1	3.1%

QUESTÃO 09 – Quais são as contribuições do programa na sua perspectiva?



A questão 9 demonstra que: a formação dos professores com 86,5%, melhoria da qualidade da Educação Básica do ensino público com 84,4%, Articulação integrada Teoria/Prática com 81,3% e a aproximação da escola pública com a universidade como 75%. O predomínio dessas respostas ressaltam a importância da valorização da prática docente em conjunto com a melhoria do ensino público.

QUESTÃO 10 – Como o programa contribuiu para sua formação/ prática docente?

Essa questão possui respostas discursivas.

O PIBID me proporcionou conhecer verdadeiramente o realidade do ambiente escolar do Ensino Público. Pude compreender a estrutura da escola, as relações entre os gestores, professores e alunos ao me inserir nela. Tive a oportunidade de trabalhar com professores da rede e outros bolsistas planejando e construindo atividades coletivamente. Pude debater os obstáculos e sucessos nas reuniões mensais, refletindo sobre a prática docente na escola e, a partir disso, elaborando trabalhos científicos que contribuam para a idealização do projeto na universidade. As experiências do PIBID trazem transformações muito positivas aos bolsistas, a licenciatura e ao ensino público.

O PIBID contribuiu muito para a minha formação como docente. Eu tive a oportunidade de conhecer escolas com diferentes realidades sociais. Foi com o PIBID que me descobri como educador.

Como minha primeira experiência real enquanto docente, o programa PIBID me norteou numa aproximação com a educação, me proporcionou a experimentação e como tal, a implementação na minha formação de uma perspectiva menos alienada sobre a profissão do professor.

O programa trouxe contribuições práticas que a universidade pouco oferece sobre a realidade do ensino no nosso país, de forma que através dessa prática é possível pensar novas metodologias de ensino que se adequem mais à uma educação crítica e inclusiva.

Através do PIBID pude conhecer melhor a realidade das escolas públicas do estado de SP e a realidade dos alunos, podendo desta forma melhorar a minha capacidade de aproximação entre aluno e professor, derrubando com o estereótipo de que o professor é uma "autoridade" cujo conhecimento é inquestionável.

Ter a possibilidade de intermediar a relação professor-aluno, assumindo ambas as perspectivas, e ter contato com a experiência e a realidade de vida de cada aluno faz com que possamos aprender ao ensinar, e cada vez mais desenvolver estratégias para incentivar os alunos a desenvolver sua própria opinião e senso crítico, através de uma educação que emancipe e dê autonomia, em vez de simplesmente reproduzir conhecimento.

Digamos que está sendo esclarecedor, tendo em vista que estou tendo uma maior aproximação com o funcionamento de uma escola pública. Contribuiu muito para a formação de um pensamento menos idealizado sobre a licenciatura, ao mesmo tempo que fortaleceu meu anseio por ser um professor.

O programa PIBID me apresentou uma visibilidade mais ampla concernente ao ensino nas redes públicas, contribuindo portanto, para a formação de uma perspectiva de realidade e a forma de atuação no campo da docência. Assim, por meio desse projeto foi-se possível realizar e experimentar uma série de metodologias e abordagens para a aplicação do ensino nas escolas de rede pública.

O programa proporcionou numa ampla dimensão o envolvimento, aprimoramento e qualidade da Educação básica a nível teórico e prático. Na construção, planejamento e orientação junto aos bolsistas tive a oportunidade de participar na formação destes alunos, dinamizar e atender de forma individualizada as necessidades de cada bolsista, de cada sala e ao meu aperfeiçoamento profissional também, além de articular metodologias diferenciadas e promover vivências educacionais que jamais conseguiria sem a integração à proposta do PIBID.

O projeto PIBID veio atualizar minha prática docente, tendo em vista que, como supervisora, sou um referencial para meus estagiários. O referido projeto proporcionou uma reflexão sobre minha prática cotidiana e auxiliou os alunos da escola a terem contato com o mundo acadêmico.

Ao participar do programa PIBID- UNESP- Franca, tive a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula, algo que somente o curso de Licenciatura não proporciona aos seus ingressantes. Dessa forma, o programa se mostra essencial para quem pretende ingressar na área de educação, pois além de colocar o estudante dentro das salas de aula desde a sua graduação, ele nos mostra outra visão de educação, e nos leva a questionar o sistema educacional vigente.

Para mim foi importante a interação com os estagiários, proporcionando uma "injeção de ânimo" para a minha prática docente com base na troca de experiências.

O programa contribui muito para a minha experiência profissional. O PIBID dá a oportunidade para os bolsistas de terem o primeiro contato com os alunos da rede pública, amadurecendo desde do começo a relação do bolsista com as práticas da licenciatura. Acredito que o programa é um ótimo intermédio para o contato entre a Universidade e a comunidade, fortalecendo essa relação de reciprocidade e direcionando o discente a uma melhor perspectiva da educação no Brasil.

O PIBID é um programa que contribui muito para os bolsistas conhecerem melhor a realidade nas escolas públicas, contribui para a renovação teórica acadêmica dos supervisores e além disso, dá oportunidade para que todos possam escrever e publicar artigos e participar de congressos que estimulam a produção e melhoram o currículo.

Através da presença e atuação nas salas de aula o projeto permite que os bolsistas tenham um conhecimento real da prática do magistério, bem como as ações cotidianas que fazem parte do ambiente da escola. Aos professores supervisores, o projeto atende a necessidade da formação continuada, atualizando-os com novas práticas didáticas e teóricas. Sendo assim, acredito que o projeto PIBID atua nos alicerces da educação, portanto, sua continuidade é fundamental para mudanças reais na educação brasileira.

A contribuição principal, pessoalmente, foi a inserção em sala de aula como forma de atuação, isto é, a possibilidade de interagir e agir sob a supervisão de alguém que já tem experiência na área a mais tempo. No pessoal a contribuição como a desenvoltura em falar

em público e o próprio entendimento da dinâmica de uma sala de aula e do próprio sistema escolar é perceptível em mim, como bolsista. Além da própria saída de um plano teórico, que é o da universidade, para um prático.
O programa foi essencial para minha formação acadêmica e crescimento pessoal. A partir da inserção prática no cotidiano escolar e no fazer docente foi possível uma melhor compreensão sobre o sistema educacional brasileiro, seus problemas e caminhos, a partir da troca de experiências com todos os envolvidos no projeto e, conseqüentemente, a aprendizagem conjunta entre alunos, bolsistas, supervisores e coordenadores.
O programa foi fundamental para minha formação, visto que me permitiu acompanhar o cotidiano de salas e escolas diferentes e aprender não só com os supervisores, mas com todos tive contato dentro das escolas e, o mais importante, ter a experiência de como é ser professor. A formação teórica não basta para preparar o professor para a sala de aula, e o programa permite a ligação entre a teoria e a prática.
O PIBID me proporcionou uma prática docente que só teria após minha formação acadêmica. Através dele, posso trocar experiências e vivências com os professores que já conhecem o cotidiano e mecanismos da educação básica. Despertou em mim um interesse maior pela carreira docente no nível fundamental (educação de base).
A participação no projeto PIBID está sendo de grande importância para minha formação de docência. A prática em sala de aula mostra como é a realidade nas escolas públicas de Franca. Dando a oportunidade de fazer análises e buscar métodos diferentes para a melhoria da educação pública.
O Programa contribui para a minha formação pois ele me permite ter um contato direto com os alunos e com o ambiente escolar. Existe uma transição da prática para a teoria. É em sala de aula, juntamente com o alunos, que realmente adquiro aprendizado sobre a docência. Há cada dia existem experiências novas que me levam à reflexão constante sobre a teoria e a prática.
Contribui no quesito experiência com o meio escolar, desde a sala de aula até a parte administrativa da escola.
Mostrou-me que no campo educacional, a teoria não necessariamente se aplica na prática, esta última é feita de acertos e erros, e é isso que forma um docente, não apenas o teórico, mas a combinação de ambos.
O programa foi/é de suma importância para a minha formação como docente, ofereceu bases éticas e didáticas para a futura prática docente, bem como, ajudou a traçar diretrizes profissionais
Primeiramente me possibilitou colocar em prática e entender a viabilidade dos conteúdos pragmáticos e teóricos aprendidos na graduação, esta ponte entre teoria e prática é extremamente enriquecedora na formação do profissional de história, afinal pesquisar e lecionar não são práticas desassociadas, e a constante atualização dos conteúdos por intermédio da pesquisa é fundamental para almejarmos uma melhora significativa no sistema público de ensino.
Contribui no sentido de estarmos em processo de formação continuada, onde a troca de experiências entre bolsistas e supervisores é constante e essa troca enriquece as aulas e o programa como um todo.
Sou supervisor do projeto na escola estadual Mario D'Elia e considero a atuação dos bolsistas universitários excelente para a realização de um trabalho diversificado na sala de aula. Além disso, possibilita utilizar práticas inovadoras em sala, a contextualização de temas e os alunos adoram o projeto.
Particularmente, a contribuição do programa na formação universitária e pessoal é indescritível. O projeto é uma forma de viabilizar projetos e planos, facilitar posteriormente o trabalho profissional e inserir os indivíduos no meio educacional. Socialmente os resultados demonstram-se claramente - toda a ajuda e apoio a alunos carentes e uma troca cultural, de informações e experiências, essencial.
Desenvolvimento e primeiro contato com uma turma de primário, o que por si só incorpora toda uma mudança em técnicas pedagógicas que não tinha contato antes.

O projeto PIBID, é um programa que melhor me contribuiu para minha formação da prática docente, onde o contato universidade e escola pública, complementa de forma inovadora na licenciatura da graduação, um aprendizado que nenhuma outra disciplina do curso de licenciatura de história ira abarcar. Dessa forma o programa deveria ser estendido a todos os alunos da graduação de história, complementando a formação do discente.

O projeto desde o ano passado, que comecei a participar melhorou meu desempenho tanto nas aulas da faculdade, seminários, etc, até mesmo no estágios obrigatórios e na sala de aula com os alunos. Me trouxe uma aproximação da realidade da escola pública e os meios que os professores utilizam para ensinar os alunos.

Chama a atenção para a importância da prática de ensino no Curso de História, criando oportunidade e necessidade de estudar e produzir textos sobre a educação.

A avaliação interna é de extrema importância pois a partir dela podemos obter resultados para que haja uma melhoria do programa PIBID no campus de Franca futuramente.

ANEXO 2



Ficha de caráter geral

Instruções:

- Mapeamento da escola e do bairro (nas proximidades da escola) – junto com alunos do ciclo básico. Bolsista, você deverá realizar observações e registra-las (anotações), bem como fotografar tudo o que for de interesse para a pesquisa/trabalho relativo ao projeto.
- Solicite a realização da pesquisa, com auxílio de estudantes do ensino médio, em pelo menos 10 (dez) residências localizadas em suas vizinhanças.
- Solicitar ao aluno que, após realizar sua pesquisa, fotografe o que mais lhe agrada o que mais lhe desagrada no seu bairro e na sua escola.
- Assinalar as colunas “Sim” ou “Não” e registrar as considerações/ observações.
- Responda as perguntas dissertativas e obtenha dados numéricos?.

Dados:

Nome da escola:

Endereço:

Cidade / UF:

Data de sua fundação: _____

Responsável pela pesquisa

1) Observação e Mapeamento do bairro no entorno da escola

Apresenta:	Sim	Não	Observações:
Arborização?			Como é o conforto térmico nas ruas?

O bairro é cortado por algum córrego?			Quais as condições das margens?
Pavimentação?			Aspecto de conservação de calçadas e ruas.
Sinalização de trânsito?			Aspectos de segurança.
Terrenos baldios?			Condições de capina e presença de lixo.
Praças?			Arborizadas? Com bancos? Brinquedos?
Campinhos de futebol ou quadras poliesportivas?			Condições de uso e acesso.
Aspectos de limpeza?			Como você classificaria?
Acesso a cultura e/ ou lazer?			Quais?
Biblioteca?			Condições de uso e acesso.
Existência de comércio para atender primeiras necessidades (Padaria, supermercado ou armazém, farmácia, etc)?			Quais?
Existência de bancas de jornal e revistas?			Tipo de materiais comercializados.
Existência de livrarias e papelarias?			Tipo de materiais comercializados.
Existência de posto de correios?			
Telefone público?			Condições de uso.
Vídeo locadoras?			

Saneamento básico?			
Iluminação?			Funcionamento/ estado:
Coleta seletiva?			Frequência
Postos de reciclagem?			
Posto de saúde?			Condições de uso e acesso:
Pontos de ônibus?			Apresenta bancos, proteção para chuva e sol, tabela de horários e itinerários?
Ocorrem enchentes com frequência?			Já ocorreram?
São frequentes os vazamentos de água ou de esgoto?			
Há indústrias no bairro?			Qual tipo?

1.1) Questionário.

a) Qual a população do bairro?

b) Qual o corpo de água que recebe os dejetos produzidos pela população do bairro?

c) Qual o consumo médio mensal de água pela população do bairro no último ano?

d) Quantas pessoas, em média, são atendidas no posto de saúde do bairro (gestantes, crianças, adultos, idosos, etc)?

e) Quais as doenças frequentemente registradas?

f) O que os usuários pensam deste local (posto de saúde) e do atendimento que recebem?

g) Quais as sugestões que apresentariam para obter as mudanças que consideram necessárias? Como se envolveriam?

2) Observação e Mapeamento da escola.

A escola possui:	Sim	Não	Observações:
Arborização?			Como é o conforto térmico na escola?
Jardim?			
Limpeza e manutenção do prédio?			Aspecto de conservação e limpeza do prédio e dos diferentes espaços.
Acesso à cultura e informação?			Qual tipo?
Existência de jornais e boletins informativos?			Quais?
Acesso à internet?			Qualidade?
Existência de equipamento multimídia e espaço adequado para utilização?			Condições gerais.
Realização de feiras de ciências, semanas culturais, ciclos de palestras, teatro, jogos, etc?			Quais? Qual o período de realização?
Biblioteca?			Condições gerais?
Sala de computação ou laboratórios?			Condições gerais? É utilizada?
Quadra de esportes?			Condições gerais?

Bebedouro?			
Banheiros?			Aspecto e quantidade?
Possui alta rotatividade de professores?			

2.1) Questionário.

- a) Qual o número total de alunos atendidos na escola e por período?
- b) Qual o período de atendimento das aulas?
- c) Qual o número de professores?
- d) Qual o número de funcionários (inspetores, responsáveis pela limpeza, secretarias, dentistas, etc)?
- e) Há quanto tempo o diretor esta na escola? Qual a sua origem?
- f) Qual o consumo médio mensal de água na escola?
- g) Existe inclusão de alunos com deficiência na escola? Qual(is) a(s) deficiência(s) apresentadas: DA, DV, DF?
- h) Quais foram as adaptações realizadas na escola para receber esses alunos?
- i) Quais as sugestões que apresentariam para obter as mudanças que consideram necessárias? Como se envolveriam neste processo?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3) Pesquisa com professores, alunos e familiares.

3.1) Professores

O professor possui:	Sim	Não	Observação
Hábitos de leitura?			Tipo e numero de livros e revistas.
Acesso à internet?			Sites visitados com frequência:
Costuma assistir televisão?			Programas de televisão que costuma assistir?

Costuma realizar passeios a locais de educação e cultura (museus, planetários, centros de ciências, exposições, teatro, cinema, etc)?			Outras formas de obter informação e cultura?
Hábitos de praticar exercícios físicos?			Qual atividade pratica?

3.2) Questionário.

a) Sua formação? Qual disciplina leciona?

b) Em que ano se formou?

c) Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nessa escola?

d) O(a) senhor (a) leciona em outra escola?

e) Qual é sua origem (cidade)?

f) Como o(a) senhor (a) costuma se deslocar até a escola (meio de transporte)?

g) Qual a distância de sua casa até a escola?

h) Como procedeu sua escolha pela profissão?

i) O(a) senhor(a) diria que tem prazer em desempenhar a função de professor(a)? Por quais motivos?

j) O(a) senhor (a) já desenvolveu algum projeto que considerou relevante, com os seus alunos? Descreva-o.

k) O(a) professor (a) já trabalhou com alunos que apresentavam algum tipo de deficiência (DA, DV, DF, etc)? Qual deficiência? Quais as dificuldades encontradas?

I) Quais são as suas preocupações quanto ao aprendizado do aluno; com relação a sua prática; quanto a preparação de suas aulas; quanto ao acesso a fontes de informações; quanto ao interesse dos alunos; quanto a nova proposta curricular; quanto ao envolvimento dos alunos, entre outras?

m) Como o(a) professor (a) concebe a gestão escolar?

n) Quais as sugestões que apresentaria para obter as mudanças que considera necessárias? Como se envolveria neste processo?

[illegible]

3.3) Alunos

O aluno possui:	Sim	Não	Observação
Hábitos de leitura?			Tipo e numero de livros e revistas:
Acesso a internet?			Sites visitados com frequência:
Costuma assistir televisão?			Programas de televisão que costuma assistir? Recreativos.
Costuma realizar passeios a locais de educação e cultura (museus, planetários, centros de ciências, exposições, teatro, cinema, etc)			Outras formas de obter informação e cultura?
Interesse por temas científicos:			Quais:
Hábitos de praticar exercícios físicos?			Qual atividade pratica? Onde? Qual o entendimento que ele tem de corpo?

3.4) Questionário.

a) Em que cidade/ bairro você mora? Você considera que fica longe da escola?

b) Qual é o meio de transporte que costuma utilizar?

c) Há quanto tempo você estuda na escola? Desde qual ano/ série?

d) Quais as sugestões que apresentaria para obter as mudanças que você considera necessárias? Como se envolveria neste processo?

3.5) Família.

A família possui:	Sim	Não	Observação
Hábitos de leitura?			Tipo e numero de livros e revistas:
Acesso à internet?			Sites visitados com frequência:
Costume de assistir televisão?			Programas de televisão que costuma assistir?
Costume de realizar passeios a locais de educação e cultura (museus, planetários, centros de ciências, exposições, teatro, cinema, etc)			Outras formas de obter informação e cultura?
Hábitos de praticar exercícios físicos?			Qual atividade pratica?

3.6) Questionário.

a) Quais as sugestões que apresentariam para obter as mudanças que consideram necessárias? Como se envolveriam?

Relatório das observações.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____, ____/____/____

Assinatura: _____

Nome: _____

ANEXO 3

Confecção de materiais



Nota: Fotos tiradas por bolsista em 2014 na Escola Estadual Prof Dante Guedine Filho

Filme seguido de debate



Nota: Fotos tiradas por bolsista em 2014 na Escola Estadual Prof Dante Guedine Filho

Divulgação de Resultados na Comunidade



Nota: Foto tirada por bolsista em evento aberto à comunidade escolar na Escola Estadual Prof Otávio Martins de Souza em 2011



Nota: Foto tirada no 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, na UNESP campus Marília em 2014.

ANEXO 4



AVALIAÇÃO DOS BOLSISTAS PIBID – UNESP DE FRANCA (2014-2015)

OBS: Todos os questionários respeitaram o anonimato dos respondentes.

1. PERFIL DO BOLSISTA

1.1 Idade (.....)

1.2 Período Escolar: Diurno (.....)

Noturno (.....)

1.3 Já trabalhou? Sim (.....) Não (.....)

1.4 Trabalha ou já trabalhou em alguma atividade relacionada à área educacional antes do PIBID?

Sim (.....)

Não (.....)

1.5 Qual?

1.6 Fez sua formação educacional em:

Fundamental:

Pública (....)

Particular (....)

Médio:

Pública (....)

Particular (....)

1.7 Já foi bolsista na Universidade?

Sim (.....)

Não (.....)

1.8 Qual?

1.9 Por que procurou o PIBID?

.....

.....

.....

.....

2. DO PROGRAMA:

2.1 NA UNIVERSIDADE:

2.1.1 Sua escolha pela graduação em História se deu pelo:

Bacharelado (.....)

Licenciatura (.....)

Ambos ()

2.1.2 Até o início de sua entrada no Programa você já havia realizado alguma atividade na escola pública?

Sim (.....)

Não (.....)

Qual?

.....

Quando?

2.1.3 No 1º e 2º ano da graduação em História algumas disciplinas de conteúdos específicos apresentavam em sua carga-horária 15 horas de Prática de Ensino. Ex: História do Brasil, História Antiga, História Medieval, etc. Relacione abaixo as disciplinas que realizaram as atividades de Prática de Ensino:

2.1.4 As atividades de Prática de Ensino foram realizadas:

() Escola Pública () Escola Privada () Outros

Se você escolheu **Outros** cite onde foram realizadas:

2.1.5 Com relação a formação de professores as Práticas de Ensino foram:

Relevante () Pouco relevante () Irrelevante () Inexistente ()

2.1.5 No decorrer da licenciatura em História outras atividades voltadas para formação de professores foram realizadas, a exceção dos Estágios Supervisionados?

Sim (.....) Não (.....)

Qual?

2.1.6 A partir do 3º ano são realizadas as atividades de Estágio Supervisionado? Caso você já tenha realizado algum Estágio como você avalia:

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

2.1.7 Do ponto de vista acadêmico como o Programa PIBID é visto por:

Discentes:

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

Docentes:

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

Pela Universidade em geral:

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

Pela Gestão e Coordenação da Escola Pública:

Muito relevante () Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

2.2 DA POLÍTICA EDUCACIONAL:

Dê sua opinião quanto:

2.2.1 O porquê da criação do Programa:

.....

2.2.2 Sua relevância ou não como política pública educacional.

.....

2.2.3 Sua adequação a realidade educacional brasileira

.....

2.3 DA ESCOLA PÚBLICA:

Como se caracteriza o Programa PIBID e o trabalho desenvolvido na escola pública com relação ao:

2.3.1 Aluno:

- *Interação entre bolsistas e alunos é:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

 .

- *Com relação a motivação dos alunos ao aprendizado em sala de aula:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

- *Com relação a aprendizagem dos alunos em sala de aula a presença do Programa é:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

 .

2.3.2 **Do Supervisor:**

- *Interação entre bolsistas e os supervisores é:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

- *Você considera a colaboração do Bolsista PIBID em relação ao trabalho desenvolvido pelo supervisor em sala de aula:*

Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

Justifique:

.....

.....

- *Com relação a aprendizagem dos alunos em sala de aula o trabalho realizado pelo Bolsista em conjunto ao Supervisor é:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

.....

.

2.3.3 Da Direção e Coordenação:

- *Interação entre bolsistas e os diretores é:*

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

.....

- *Você considera a colaboração do Bolsista PIBID em relação ao trabalho desenvolvido pelo diretor e coordenação na escola:*

Relevante () Pouco relevante () Irrelevante ()

Justifique:

.....

.....

- Com relação à aprendizagem dos alunos, o trabalho realizado pelo Bolsista, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola é:

Muito efetiva () Efetiva () Pouco efetiva () Irrelevante ()

Justifique:

.....

2.4 DA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS PIBID:

Com relação à formação dos Bolsistas PIBID:

2.4.1 Na Universidade:

- Em seu ingresso no primeiro ano foi apresentado o Projeto Político Pedagógico do curso?

Sim () Não () Não sei ()

- Com relação as estrutura curricular do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, você julga haver disciplinas pedagógicas suficientes para a formação do professor?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

.....

...

- As disciplinas específicas do curso de História- Licenciatura/ UNESP/Franca (ex: História do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna, América, etc) do Curso de, abarcam conteúdos fundamentais para a formação do professor?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

.....

...

- *As disciplinas específicas do curso de História- Licenciatura/ UNESP/Franca (ex: História do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna, América,etc) do Curso de, estabelecem uma interface com as diretrizes educacionais da escola pública?*

Sim ()

Não ()

Não sei ()

Justifique:

.....

...

- *Os docentes do curso de Licenciatura da Universidade (todas as disciplinas) demonstram conhecer a realidade escolar pública?*

Sim ()

Não ()

Não sei ()

Justifique:

.....

...

- *A formação universitária no curso de História- UNESP- Franca, em todos os seus aspectos (Ensino, Pesquisa e Extensão) capacita a formação do professor:*

Plenamente ()

Parcialmente ()

Não capacita ()

Justifique:

.....

...

2.4.2 No Programa:

- Com relação a proposta do Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, ele complementa a formação do professor na universidade?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

 ...

- Com relação a proposta do Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, ele faz uma interface com os conhecimentos adquiridos junto a universidade e a realidade da escola pública?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

 ...

- As atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, auxiliam na melhoria da formação acadêmica, de maneira geral, dos alunos na graduação?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

 ...

- As atividades desenvolvidas junto ao Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, promove melhoria nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos alunos na graduação?

Sim () Não () Não sei ()

Justifique:

.....

...

- *As ações, pesquisas e resultados do Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, são apresentados em reuniões científicas, tais como congressos, simpósios, seminários e etc?*

Sim ()

Não ()

Não sei ()

Justifique:

.....

...

- *As ações, pesquisas e resultados do Programa PIBID do Curso de Licenciatura/ UNESP/Franca, promovem propostas e melhorias para as políticas públicas em educação?*

Sim ()

Não ()

Não sei ()

Justifique:

.....

...

Tendo em vista todas as questões respondidas, apresente no espaço abaixo sugestões e considerações a respeito do Programa PIBID- UNESP- Franca, tendo em vista a melhoria na formação do professor de História:

.....

.....

.....

.....

Obrigado.