

PIBID: UM ATO PRÁTICO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE.

Gabriel Marques Fernandes

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: gabrielmf027@gmail.com

Resumo: Esta proposta de comunicação, originada da experiência de formação em ensino e pesquisa construídas por 24 meses no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Subprojeto História Santa Mônica e do debate teórico entre a bibliografia e fontes - Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, regimento interno PIBID/UFU; pelos autores Moacir Gadotti (2008), Paulo Freire (1996), Adalberto Marson (1984), Telma Faltz Valério (2006), Bernardette Gatti (2014), Marcos A. Da Silva (2003) e Jurjo Torres Santomé (1998) -, tem como intuito questionar, no âmbito prático, a relação entre bolsistas do Pibid – pibidianos -, e professores da rede estadual básica pública de ensino - especificamente do nono ano do ensino fundamental -; analisando de forma crítica as adversidades deste universo, compreendendo o potencial de diálogo no espaço do Pibid como “um ato de resistência e transformação no processo de construção do conhecimento, caminhando em direção à educação libertadora” (FERNANDES, 2017, p. 163). O trabalho está organizado em dois momentos: o primeiro, tem como intuito refletir as adversidades do ofício docente experienciado em um contexto educacional brasileira perpassado por ecos de uma educação ritmada pela cultura industrial (THOMPSON, 1998, p. 292); característica expressa fortemente através da reorganização educacional apontada pela lei 5692/71 (VALÉRIO, 2006, p. 5633), um fantasma formador latente das concepções e sentidos dos devires educacionais e docente dentre os sujeitos, tendo como centralidade, uma educação unilateralmente técnica, formativa para os diversos nichos de mercado de trabalho; contribuindo para precarização e sucateamento em diferentes níveis do meio de trabalho docente. No segundo momento, explanarei o sentido e função do pibidiano na comunidade escolar através dos relatos de minha experiência no Pibid, observando o potencial de resistência contra precariedade e ensino exclusivo técnico através das atividades do programa; e transformação, ao desenvolver atividades que estimulem a criatividade - usando diferentes linguagens através de práticas disciplinares, interdisciplinares, disciplinares cruzadas -, promovendo um diálogo entre pibidiano, professor e comunidade escolar, prezando pelo respeito da pluralidade, permissividade, autonomia e crítica no processo de construção do conhecimento emancipador e múltiplo dos sujeitos (FREIRE, 1996, p.34).

156

Introdução.

O presente trabalho, originado de um relato de experiência de formação em ensino e pesquisa, tem como base as atividades vivenciadas no espaço Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Subprojeto de História – Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marta Emísia Jacinto Barbosa, tendo como professora supervisora Maria Lúcia Honoria, de 2015-1 a 2016-2, na E.E.P.L.D.C.S., com turmas de nono ano do ensino fundamental, em Uberlândia, Minas Gerais; e dos debates feitos no Grupo de Trabalho 09, “Educação Estética, Cultural e Política”, coordenado pela Prof. Me. Daniel Santos Costa, Prof. Dr. Getúlio Gois de Araújo, Prof^a. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli. Prof^a. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira, no I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas, no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em 2017-2.

O Pibid, através do artigo 62 da lei 12.796/2013 fora concretizado como política pública e, em linhas gerais, tem como objetivo principal, contribuir para iniciação, geralmente sendo o primeiro contato, de graduandos da licenciatura no universo do ensino básico público em uma outra posição - não sendo discente, estagiário ou professor - através de observações ativas e passivas, aplicações de diferentes metodologias de regência e interação dentro da dinâmica escolar em suas diversas camadas, “compreendendo a docência e suas adversidade com o intuito de formar profissionais mais preparados e interessados para exercer o ofício da profissão.” (FERNANDES, 2017, p.164.).

Através de *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* (2014), feito pela pesquisadora brasileira Bernardette Gatti (1942), que tem como intuito compreender e avaliar a prática do programa através de quatro agentes: Coordenadores de área (CA), Licenciandos bolsistas (LB), Professores supervisores (PS), Coordenadores institucionais (CI); tornando perceptível a fluidez normativa em torno do sentido da prática do programa, que se molda através das permutações de relações interpessoais e intrapessoais dos sujeitos, tornando-a subjetiva e plural (FERNANDES, 2017, p. 164.). Esta é a beleza do programa, o caminhar e balançar metodológico e epistemológico que ele proporciona durante a formação, entretanto, esta abertura e desconhecimento

causam instabilidade aos ingressantes iniciais no programa, de Licenciandos Bolsistas à Professores Supervisores; já que, “os pibidianos, apesar de docentes em formação, dentro do programa não exercerão o papel de estagiário, muito menos de professor.” (FERNANDES, 2017, p. 164.).

Sendo assim, pretendo neste texto trazer algumas questões abordadas em meu artigo, *O que é ser pibidiano? Um ato prático de resistência e transformação durante a formação docente*, publicado em 2017 pela Revista Pedagogia – UFMT, que procura introduzir brevemente, sob a perspectiva de um professor-historiador em formação como, através da amplitude de desenvolvimento das práticas do ofício docente dentro do espaço do programa, é possível contribuir para uma resistência e transformação da educação pública brasileira através da relação professor-pibidiano, comunidade escolar-pibidiano; e, sob o prisma de minha equipe, com o sentido transformativo de construir para uma educação autônoma, libertadora (FREIRE, 1996, p.36.), que tem como cerne o ensino centrado no discente (BUIATTI, 2013, p.9.).

O espaço do Pibid e a constituição da prática docente.

Ao adentrar na escola-campo, até mesmo no programa, fui tomado com algumas inquietações, como: o que farei no Pibid? Como farei? Para quem farei? Estas questões foram motoras para o desenvolvimento e constituição de minha consciência, ideia e ações em torno das atividades que produzira, não apenas no Pibid, mas também em outros espaços da universidade durante a graduação. Antes de pensar de forma direta as atividades feitas por minha equipe, gostaria de ressaltar um aspecto que me chamou atenção e que, já deve ser amplamente estudado por outros pesquisadores, sobre as condições de trabalho do professor na rede pública estadual. Entretanto, como falar do ofício docente se não tive tal experiência, se sou um docente em formação? Agarrei-me a pensar o artigo 13º da *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, onde é devir do professor:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.).

Partindo das observações feitas na escola-campo, os professores careciam, objetivamente, de tempo para realizar tais itens:

Através de relatos de diversos professores da rede estadual de ensino, o que perpassou todos foi a seguinte realidade: ter que trabalhar em duas ou três escolas para conseguir complementar a renda, não tendo tempo de planejar ou participar de forma efetiva no ofício docente; ressaltando também, a pressão da administração sob o que é abordado em aula, restringindo-os, contribuindo para exclusão de algumas metodologias, atendo-se a uma metodologia mecânica de ensino. (FERNANDES, 2017, p. 165.).

Ser professor na contemporaneidade é ser posto à escolha de satisfazer seus ideais coletivos ou pessoais; por um prisma Marxiano, suas necessidades de estômago ou fantasia (MARX, 2017, p.157.), impactando na forma de atuação do profissional na comunidade escolar. É válido apontar que este aspecto ressaltado é apenas uma realidade entre um universo de diversas constituições e relações de profissionais com o ofício da docência, porém, tais condições se dão por impactos de mudanças de sociabilidade em torno do sentido do trabalho e tempo, ranços pós-industriais; para autores como o historiador inglês E. P. Thompson (1924 – 1993), em seu texto “tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”, contido na obra *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (1991), aborda a *boom* do simbolismo e consumo do relógio, que dá o ritmo do trabalho moderno, trabalho este que as pessoas não estavam habituadas, já que é uma forma de percepção temporal não natural.

Para Thompson, existia uma “instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’: a escola.” (THOMPSON, 1998, p. 292.), apesar desta discussão fugir dos limites desse artigo é importante para a compreensão da formação de um sentido do devir da escola na formação da memória

coletiva do sujeito. Uma expressão da escola com o *ethos* característico que Thompson aponta, no Brasil, fora o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, MEC, e a Agência de desenvolvimento internacional (*Agency for International Development*), AID, dos Estados Unidos da América (*United States of America*), USU – USAID -, movimentou um alinhamento entre o ensino superior brasileiro e o estadunidense durante a Ditadura Civil-Militar, promovendo um “controle ideológico visando uma educação para o trabalho servindo dessa forma aos interesses capitalistas” (VALÉRIO, 2006, p.5633.), tais impactos foram expressos na educação básica pela lei 5692/71, assinada pelo ex-presidente ditador Emílio G. Médici, que previa uma reforma no ensino primário e médio, implementando um ensino técnico e suprimido pela dinâmica e esfera dos valores do mercado moderno, da cultura industrial (THOMPSON, 1998, p. 292.);

Esta marca na educação brasileira torna-se um o lampejo que ilumina de forma fantasmagórica a estrutura da concepção das gerações seguintes; tendo como efeito um ensino técnico, reprodutor, acrítico, sucateado, com más condições de trabalho para o docente, afogando a esperança de uma educação emancipadora; tornando a educação uma ferramenta do mercado de trabalho. (FERNANDES, 2017, p. 167.).

Considerando este panorama, compreendendo o grande impacto do sentido educacional voltada para a disciplina do mercado na educação, olho para a escola-campo tendo como pressupostos teóricos autores como o filósofo e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), pensando a relação professor-aluno com o sentido de ensino que estimule a autonomia, emancipação e libertação dos sujeitos que estão no processo (FREIRE, 1996, p. 56.); o filósofo e pedagogo brasileiro Moacir Gadotti (1941), Freireano, que pensa o que é ser professor na contemporaneidade educacional:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e

buscam, junto, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2008, p. 27).

Sob o prisma de Gadotti, conclui-se que existem dois pilares de professores: o que compreende o consciente e sensível dialogando criticamente com o meio e o que se apega a tradição, uma tradição de autoritarismo e poder, não de autoridade, que fomenta o flerte de um imaginário de profissionais conservadores de um ensino que advém dos espectros da lei 5692/71, gerando embates entre deveres e devires, de pressões internas e externas dentro da comunidade escolar, de um meio que tem um projeto educacional de sucateamento; logo:

Ser professor atualmente é ser colocado entre a escolha de resistir e/ou sanar suas necessidades e ser um profissional autônomo, é uma escolha difícil e traz diversos desdobramentos, sendo um deles a contribuição para manutenção parcialmente forçada de um sistema empresarial de educação. (FERNANDES, 2017, p. 167.).

Diante deste cenário, o Pibid pode vir a ser crucial, uma válvula de escape para o profissional interessado e pressionado, com vontade de mudança, um “respiro e renovação entre os profissionais da escola” (FERNANDES, 2017, p.167.), servindo para atualização de debates, melhoras de sociabilidade entre grupos escolares, “dando-os novas ferramentas” (FERNANDES, 2017, p.167) metodológicas e epistemológicas para refletir e agir no ofício; mas em qual sentido de mudança? Minha prática e de minha equipe se fundamentara nos pressupostos partindo de um prisma Freireano heterodoxo de uma educação libertadora. Para pensarmos a prática nos pautamos pelo historiador brasileiro Adalberto Marson, que traz o caráter:

[...] indispensável à análise sincrônica e diacrônica do processo, respeitando sua historicidade de forma crítica (MARSON, 1984, p.43); entendendo que o conteúdo não deveria ser o principal objetivo de uma aula, mas sim a análise crítica articulada ao conteúdo[...] (FERNANDES, 2017, p.166.).

Marcos A. da Silva, historiador brasileiro, fora de fundamental importância para pensarmos as atividades realizadas, já que ele traz a concepção de equilíbrio entre Arte e Método (SILVA, 2003, p. 15.) no ofício do professor-historiador; e partindo das concepções oficinas que buscassem transpor o conceito disciplinar de aula, avançando por métodos de disciplinas cruzadas, transdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p.70-73.) baseados nas concepções do pesquisador espanhol Jurjo Torres Santomé (1951).

Compreendendo as permutações e subjetividades de sujeitos na constituição das equipes e meio de atuação, plural, pautadas pelas minhas experiências no programa, ou seja, pela constituição de uma discussão de sentido educacional e de práticas metodológicas e epistemológicas que foram direcionadas principalmente através dos eixos de pensar a prática de Silva, Marson, Thompson, Freire, Gadotti, como já citado no anteriormente, dentro do universo do *Regimento interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU*, especificamente a luz dos limites do artigo 21º:

I – Executar as atividades do programa de acordo com as orientações recebidas pelos professores supervisores e coordenadores do programa;

II – Participar, obrigatoriamente, das reuniões realizadas semanalmente nas escolas participantes do PIBID/UFU;

III – Participar, obrigatoriamente, das reuniões agendadas pelos coordenadores PIBID/UFU;

IV – Participar, obrigatoriamente, dos encontros semestrais de socialização do PIBID/UFU, nos dias e locais a serem agendados pela coordenação do programa;

V – Manter atualizados registros de, no mínimo, dez horas semanais, em caderno de anotações e planilha fornecida pela coordenação do PIBID de todas as atividades desenvolvidas;

VI – Desenvolver leitura e discussão dos materiais de estudo fornecidos pelos professores supervisores e coordenadores;

VII – Fornecer, sempre que requisitado, justificativas legais para ausências das atividades do PIBID/UFU, como, por exemplo, certificados e atestados médicos;

VIII – Trabalhar em parceria com os professores supervisores nas atividades desenvolvidas no subprojeto, bem como na elaboração de relatórios parciais e anuais, a serem entregues em datas previamente agendadas pela coordenação do programa;

XIX – Comunicar ao coordenador dos subprojetos seu desligamento do PIBID/UFU;

X – Prestar informações, sempre que solicitado, à coordenação do PIBID/UFU;

XI – Deslocar-se, com recursos próprios, às escolas participantes do PIBID/UFU;

XII – Não se ligar a outro projeto e programa, com ou sem remuneração, no período de execução do PIBID;

XIII – Ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa;

XIV – Alcançar produtos ligados ao PIBID, conforme descrito no Art. 25. (COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL PIBID/UFU, p.10).

Como apontado na “Introdução” deste texto, este relato de experiência ocorreu na E.E.P.L.D.C.S., com turmas de nono ano do ensino fundamental, atividades aqui abordadas foram realizadas em 2016-1, no total de cinco atividades realizadas no contra turno na escola-campo, sem incentivo de nota, oficinas de 120 minutos, levando uma média geral de 27 educandos. Em seu *ethos*, as atividades tinham como eixo:

[...] tangenciar a história de uma forma mais prazerosa, levando em consideração seu caráter científico e artístico como complementares; rompendo com o exclusivo do saber histórico resumido ao metodismo (SILVA, 2003, p.15) e não se ater apenas aos parâmetros da História como disciplina; promovendo um caráter de disciplinas cruzadas e transdisciplinar nas oficinas (SANTOMÉ, 1998, p.70-73). (FERNANDES, 2017, p.170.).

163

As atividades não foram somente disciplinares e aproximaram-se de um forte estímulo do senso artístico e crítico dos sujeitos envolvidos, as atividades feitas foram as seguintes:

Desconstruindo Cenas, trabalhou com História-Cinema, debatendo a ficcionalidade, parcialidade e construção da obra fílmica; *Patrimônios Históricos* problematizou o sentido do tombamento e o que fora tombado na cidade de Uberlândia: realmente era a memória de toda a cidade? *Narrativas Improvisadas* estimulou a oralidade, observando, analisando e criticando a formação e constituição discursiva; *História e Música*, em seu cerne abordou o caráter crítico-social da arte através da música; *História dos Jogos* questionou a constituição de formação histórica através dos jogos de vídeo game. (FERNANDES, 2017, p. 170.).

Para demonstrar de forma mais contundente os resultados, aprofundarei em duas oficinas: *História e Música*, e *Narrativas Improvisadas*. Em *Narrativas Improvisadas*, que, como já apontado, procura estimular a oralidade e criticidade, identificando e compreendendo as problemáticas do conceito de verdade e unicidade em torno das narrativas em diferentes linguagens; a oficina fora dividida em dois

momentos: no primeiro, através de uma exposição da história geral da literatura com focos nas tipologias de gêneros textos, compreendendo seu uso autônomo e também relacionado as metodologias de pesquisa em história. Para o fim deste momento inicial, a equipe, após observações densas na escola, construiu uma crônica que se relacionasse com o universo dos educandos:

Três amigos, residentes do L., decidem passar à tarde de sábado no Center Shopping. Depois de vários minutos passados até a parada mais próxima ao destino, os jovens saltaram do ônibus e venceram o trecho final a pé, comunicativos e empolgados. A animada conversa que os envolvia até então terminou com uma mão estendida na altura de seus rostos, quando os garotos alcançaram a entrada do Shopping. Após olhar os recém visitantes dos pés à cabeça, o segurança fez uma breve observação relativa às suas vestimentas e então decidiu barrar sua entrada. Intrigados e indignados, o trio de colegas passou a questionar a atitude do rapaz que deveria zelar pela sua proteção e queria saber o motivo de eles não poderem ser admitidos naquele ambiente. A resposta veio na forma de argumentos ensaiados, acompanhadas de adjetivos estereotipados e preconceituosos, mas não foi capaz de saciar as interrogações que permaneceram nas mentes confusas dos garotos. Temerosos em sofrer alguma agressão mais grave, os garotos acataram a ordem do guarda e voltaram para a estação. Ali eles passaram a discutir entre si sobre o ocorrido, enquanto lamentavam a longa viagem perdida. As opiniões foram bem divergentes. A primeira implicava em criticar integralmente a atitude do guarda, que agiu de maneira infame ao impedi-los de se divertir como os demais. A segunda partia do mesmo ponto de vista do guarda, ou seja, aceitava a argumentação de que a roupa que eles usavam no momento não era adequada para o ambiente em questão. A terceira ficou no meio termo, buscando equilibrar as duas ideias anteriores para encontrar um consenso que não depositasse a culpa em nenhuma das partes envolvidas. (FERNANDES, 2017, p.170-1.).

O segundo momento, iniciado intensamente com tumultos gerados a partir da identificação dos educandos com a situação da crônica, a equipe dividiu os sujeitos que estavam na oficina em três grupos, que representassem o interesse de cada amigo da crônica, cada opinião. Posteriormente os grupos, por mais que não concordassem com a posição defendida tiveram que criar argumentos que defenderia as ideias, mostrando na prática como se dá a construção de uma narrativa oral. Com esta oficina, “surgiram temáticas como: condições de trabalho no Shopping; papel da imprensa na difusão de estereótipos, preconceitos, autoritarismo, violência dos seguranças, a verdade e verossimilhança em história?” (FERNANDES, 2017, p. 171.).

Uma breve história do R.A.P., título informal para oficina *História e Música*, tem como intuito, no primeiro momento, de forma expositiva e dialogada, identificar e

compreender o processo de constituição do R.A.P., *Rhyme and Poetry* (Rima e poesia), no Brasil e como a arte serve para estimular reflexões políticas, culturais e sociais, além também de ter uma propriedade de divertimento. Em sua segunda parte, fora estimulado e proposto que os educandos, divididos em dois grupos, criassem duas músicas em torno da temática “Vida na escola”, orientados pelos Pibidianos e com melodia compostas pelos Pibidianos, porém, letra, de exclusivo autoral dos grupos de educandos, a seguir alguns trechos:

Todo dia é a mesma coisa. / Sentamos, copiamos e não entendemos.
/ Qual o sentido da escola, pergunto? / Se nada que estudamos
conhecemos? (R.A.P. 1)

Português, matemática, ciências e geografia. / Queremos uma vida na
escola mais colorida. / Falta arte, música, dança e cor; / Falta respeito,
comunicação, compreensão e amor. (R.A.P. 1)

A escola é igual xadrez. / O sistema aqui é tático. / Eu tento aprender;
/ Mas não tenho livro didático. (R.A.P. 2). (FERNANDES, 2017, p.
172.).

Considerações Finais.

165

“Educação Estética, Cultural e Política” busca refletir sobre processos, práticas e contextos da educação através da complexidade sociocultural contemporânea. Pensar a educação para além de pragmatismos abrindo espaços para a produção de conhecimento através da ação e da experiência. Através do deslocamento o olhar para modos de fazer e estratégias de resistências pautadas no conhecimento sensível, pleiteamos a atenção nos entre lugares multi/inter/transdisciplinares e reverberadas numa perspectiva de educação estética, cultural e política. Pautamos uma necessária reflexão sobre o tempo/espaço da escola destinado às práticas de atividades que valorizam a expressividade e sensibilidade. Desse modo, ampliaremos as possibilidades de discussão de práticas escolares e educacionais que extrapolem os espaços da sala de aula, valorizando os contextos cotidianos, espaços institucionais ou não que contribuam com os processos formativos, a relação entre educação, arte e vida.

O excerto anterior é um trecho do resumo do Grupo de Trabalho 09 onde este trabalho fora apresentado, como apontado na introdução, “Educação Estética, Cultural e Política”. Ao participar do primeiro dia do GT – 26 de outubro de 2017 -, presenciei as apresentações: “Wudao e a ampliação do horizonte antropológico da educação”, Guilherme Amaral Luz, “Colégio Allan Kardec e o estabelecimento do espiritismo no

Triângulo Mineiro”, Jaqueline Peixoto Vieira da Silva; “Ensino da Arte e Ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais”, Sérgio Naghettini; “Músicas indígenas brasileiras e ensino: princípios e métodos”, Getúlio Ribeiro; “Está caindo flor: trânsito poéticos nos trajetos artísticos e docentes”, Mariza Barbosa de Oliveira; acredito que fica importante a necessidade e o uso de diferentes práticas e epistemologias em relação ao sentido da educação que pensam não somente a disciplina de origem do professor, mas o diálogo interdisciplinar, como apontado como resultado de minha pesquisa no Pibid: a relação entre história e arte com o objetivo de promover a reflexão do sujeito, algo que transponha o pragmatismo das relações da modernidade.

“Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (FREIRE, 1996, p. 76). Acredito que esta frase expresse bem o sentido da prática da minha equipe no espaço do Pibid, compreendendo dois conceitos eixos do título desta pesquisa “transformação” em relação epistemologias e metodologias com um intuito de proporcionar na comunidade escolar um local de aprendizagem autônoma, emancipadora e que desenvolva uma Consciência Histórica crítica (RÜSEN, 2001, p.58-9.), uma educação libertadora (FREIRE, 1996 p.56) e “resistência”, não se rendendo silenciosamente e passivamente ao meio precário, à projetos unilaterais de uma educação exclusivamente técnica, para o mercado.

Ocupo-me nestas considerações finais então de levantar algumas questões sobre o programa: o espaço do Pibid, em linhas gerais é primeiramente para sociabilização da comunidade escolar e pibidianos, servindo para compreensão de quem ingressa primeiramente na escola-campo e de quem já está no contexto; logo, o contato inicial, o contato primeiro que o programa promove, abre um novo olhar para a educação, um olhar do pibidiano, que não é nem estagiário, professor ou aluno. Outro comportamento da natureza do espaço do programa é a flexibilidade e fluidez, por conta dos regimentos do programa, sobre as atividades realizadas, proporcionando a equipe uma transição por diversas metodologias e epistemologias de trabalho, de constituição de prática através da empiria, como exemplificado com as atividades anteriormente descritas.

Este caráter nebuloso do programa leva a uma incerteza da prática, qual o “papel do pibidiano” (GATTI, 2014, p. 71.)? O experimental flexível na constituição da prática do ofício, esta é a propriedade mais importante programa, porém gera seus maiores conflitos, pois, dependente de diversos sujeitos para realização da prática, podendo gerar uma incompatibilidade de pensar o sentido da educação. Sendo assim, o Pibid ser principalmente para refletir o sentido da educação e constituição prática que, podem servir para conservar e manter do sistema educacional contemporâneo; ser neutro, ativo, transformador, conservador, tudo dependerá da autocrítica e compreensão das discussões e empirias do Pibidiano. Transformar, mas para onde?

Referências bibliográficas.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso: 20/11/2016.

167

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Este texto não substitui o publicado no DOU de 12.8.1971 e retificado em 19.8.1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 01/06/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 20/11/2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso: 11/04/2017.

BUIATTI, Viviani Prado. “Módulo5: Rogers: o ensino centrado no aluno”. In: *Apostila Psicologia da Educação II, Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2013.*

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL PIBID/UFU. Pró-reitoria de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. *Regimento interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU*. 13 p.

FERNANDES, G.M. *O que é ser Pibidiano? Um ato prático de resistência e transformação durante a formação docente*. Cuiabá: Revista Pedagogia – UFMT, 6ª ed., 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Por que ser professor? In: GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernardette A.. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MARSON, Adalberto. “Reflexões sobre o procedimento histórico”. IN: SILVA, Marcos (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MARX, Karl. “A Mercadoria”. In: *O Capital*. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

RÜSEN, Jorn. *Razão Histórica. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1ª.reimpressão, 2010.

SANTOMÉ, J. “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Marcos A. Da. “O prazer da história”. IN: *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

THOMPSON, E.P. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998.

VALÉRIO, T. F. “O Ensino de 2º grau e a Lei 5.692/71: considerações sobre o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná.” In: *VI Congresso luso-brasileiro de história da educação*. 6., Uberlândia, MG, 2006, Anais