

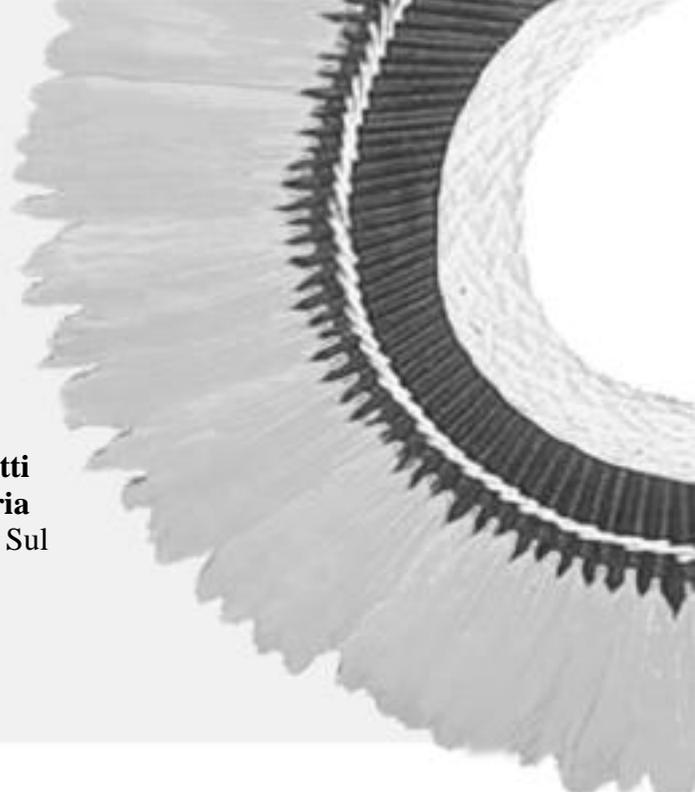
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS SIGNIFICAÇÕES DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA

TEACHER FORMATION: SOME SIGNIFICANCE OF PIBID AS PUBLIC POLICY

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Maria Inês Corte Vitória

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Resumo

Este artigo discute algumas das contribuições do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – para o desenvolvimento profissional de licenciandos bolsistas do Centro Universitário Univates, Lajeado/RS. Inicialmente, a formação de professores e as políticas públicas a ela vinculadas são situadas no contexto sócio-histórico, destacando as marcas dessa história no cenário atual da formação docente. São também apresentados os principais objetivos do PIBID, e em que aspectos o mesmo se imbrica com os temas emergentes da formação. As contribuições aqui discutidas, a partir do lócus da pesquisa, foram sistematizadas em três categorias de análise principais, identificadas a partir de entrevistas realizadas com bolsistas do programa. De maneira geral, percebe-se que a possibilidade de inserção mais sistemática no campo da prática docente é o principal aspecto apontado pelos participantes do estudo como um diferencial do PIBID.

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento profissional; Políticas públicas – PIBID.

Abstract

The current essay focuses on preliminary contributions of PIBID – Teaching Initiation Scholarship Program - for the professional development of undergraduate students at UNIVATES University Center - Lajeado/RS. Firstly, teacher formation and public policies are introduced in the scope of historical-social context stressing the history aspects in the current teacher formation scenery. The main goals of PIBID are presented as well as the aspects that enclose the emergent subjects of formation. From the research locus, contributions hereby presented were systematized in three categories which were identified from interviews carried out with 14 scholars of the program. It was concluded that the possibility of a more systematically insertion in the teaching practice field is PIBID main important aspect identified by the participants.

Keywords: Teacher Formation; Professional Development; Public Policies – PIBID.

1 – Cenário da pesquisa: situando a investigação realizada

O objetivo central deste artigo é desencadear um movimento de análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - para a formação de futuros professores que atuam como bolsistas no Centro Universitário Univates¹⁴. Trata-se, portanto, da investigação de um microcontexto, que precisa ser situado no contexto sócio-histórico da expansão do ensino público e da formação de professores para a educação básica em nível nacional. Para tanto, o PIBID é apresentado no contexto das políticas públicas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente. No que tange ao âmbito institucional, apresentamos os principais objetivos e ações do PIBID, estabelecendo tessituras com o campo da formação de professores. As considerações e resultados preliminares apresentados foram obtidos através de entrevistas feitas com 14 bolsistas de iniciação à docência, de diferentes subprojetos. Nosso movimento de análise pretende contribuir na discussão sobre quais têm sido as principais contribuições dessa política pública na formação dos futuros professores que participam do PIBID/Univates.

Situado na área de pesquisa em formação de professores, atualmente reconhecido como um campo autônomo de estudos (GARCIA, 1999, ANDRÉ, 2010), este estudo se propõe a analisar como as experiências do PIBID estão colaborando no processo de desenvolvimento profissional dos bolsistas. Nessa perspectiva, as investigações decorrentes precisam provocar, inicialmente, movimentos de reflexão sobre os modelos de formação hoje em vigência nas instituições públicas e privadas que formam profissionais professores.

É importante ressaltarmos que a relevância da temática se justifica pela necessidade de fomentar investigações para analisar até que ponto as metas estabelecidas para a formação de docentes estão se concretizando. Nesse sentido, visto que o contexto nacional da formação de professores ainda é marcado por um distanciamento entre as diretrizes legais, os Projetos Pedagógicos de Curso, e os modelos de formação efetivamente em desenvolvimento no país (GATTI, 2010), faz-se necessário refletirmos e acompanharmos de modo sistemático, os possíveis/eventuais impactos e contribuições do PIBID na formação de docentes e, ainda, qual seu alcance e projeção na Educação Básica. Dessa forma, para podermos discutir o programa, precisamos reconhecê-lo imbricado no campo da formação de professores, entendido atualmente como um campo de tensões. Por isso mesmo, a iniciação à docência proporcionada no programa permite realizar dois movimentos de análise: as contribuições das vivências *pibidianas* para o processo de desenvolvimento profissional dos bolsistas e a projeção do PIBID na Educação Básica.

Sobre as contribuições dessas vivências para o processo de desenvolvimento profissional dos bolsistas, que caracteriza o escopo deste trabalho, é preciso investigar, em diferentes contextos e sob um referencial

teórico sistêmico, que dê conta de contemplar e articular a complexidade e a diversidade inerentes à ação docente, em que aspectos o PIBID tem contribuído para melhorar a formação docente e para superar problemas históricos e atuais que são detectados neste campo. Já no que se refere à projeção do PIBID na Educação Básica, o movimento de análise nos exigiria investigar o quanto o programa está se consolidando como uma política pública que contribui para a melhoria desse nível de educação. Cabe-nos destacar que, em termos de resultados, sabemos que nem sempre o que está posto na política pública se projeta de imediato nas práticas a que se destina aprimorar. Cientes dessa condição, as análises deste tipo de política pública precisam levar em conta a complexidade de uma investigação dessa natureza, bem como ter presente a importância deste tipo de análise no horizonte das pesquisas que têm como foco avaliar os impactos da formação docente sobre a qualidade da Educação Básica.

2 - Formação de professores: o contexto sócio-histórico da formação docente no cenário brasileiro

Ao longo da história nacional, houve muitos avanços, retrocessos, rupturas e descontinuidades que marcaram a constituição da formação de professores como campo de ação de políticas públicas e de disputas políticas e ideológicas. De maneira geral, a história da formação de professores é marcada por algumas características centrais. Muitos estudos na área têm se ocupado em identificar essas características, em apontar alternativas de superação, considerando que um diagnóstico rigoroso, alicerçado em pressupostos teóricos consolidados e compartilhados pela comunidade de pesquisadores, poderia contribuir para a gradativa superação dos problemas e para a construção de soluções (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2010; 2003; GATTI E BARRETO, 2009; VICENTINI E LUGLI, 2009; MACEDO, 2003; TANURI, 2000). No entanto, o que identificamos é que ainda há pouco impacto real dessas pesquisas, considerando as dificuldades em se estabelecer novos modelos formativos no âmbito das instituições formadoras (GATTI, 2003, NÓVOA, 1999; 2011). Os desafios e as demandas na área da formação de professores têm se tornado mais complexos, à escola estão sendo atribuídas novas e incontáveis funções, mas vários dos problemas que nos atravessam são os mesmos (velhos...) problemas tantas vezes já detectados, que surgem repaginados ou com novas nuances decorrentes das profundas transformações sociais, políticas e econômicas que marcam o início do século XXI.

Um aspecto que marca a constituição histórica da formação de professores é a evolução de um modelo artesanal, de aprendizagem da profissão por observação de outros mestres ou por treinamentos rápidos, essencialmente práticos, para um processo de profissionalização, no qual há o reconhecimento de que alguns saberes teóricos e metodológicos específicos são necessários para o exercício da docência. Para Vicentini e Lugli (2009), o estabelecimento de modos padronizados de formação docente foi fundamental para a constituição desse trabalho como profissão. É a partir de meados do

¹⁴ Situado em Lajeado/RS, distante 110 km de Porto Alegre.

século XIX, que começou a se institucionalizar a formação docente, com o surgimento das primeiras instituições especificamente escolares para preparar professores. Nesse período, o Império começou a estabelecer as bases de um incipiente processo de instrução pública, de caráter altamente elitista, o qual demandaria professores habilitados. Esses modos de padronização foram atravessados, em sua constituição, por interesses econômicos e políticos, por visões ideológicas de sociedade e de educação, pela necessidade de adequação da formação dos cidadãos aos modos de produção e à ordem social vigentes em cada período histórico, como assinalado no referido estudo:

A história (...) [da formação de professores] admite dois pressupostos: o primeiro, de que cada forma educativa corresponde e adequa-se a características da sociedade em seu momento histórico, e o segundo, de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre os grupos sociais envolvidos no processo (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 29).

Portanto, deu-se uma sucessão de disputas de interesses e de poder; uma sucessão de conflitos entre ideologias dominantes e aquelas marcadas por movimentos de resistências, que também marcaram historicamente o campo da formação docente. Não há uma continuidade, ou uma superação linear de modos antigos por modos mais adequados de formar professores frente às necessidades educativas em cada período. No Império, se difundiram os métodos de aprendizagem pela experiência, considerados adequados para instruir a população em geral, porque ensinavam ofícios, mas não estimulavam a reflexão crítica e outras competências cognitivas, e os professores eram preparados a partir dessas perspectivas. No entanto, ainda durante o Império, ideias positivistas começaram a se difundir no Brasil. Com o advento da República, no final do século XIX, a difusão do positivismo ganhou força, com suas premissas influenciando a reorganização do sistema público de ensino e a formação de professores. Os ideais positivistas atravessam os textos legais sobre educação e os currículos, e, ao mesmo tempo, inspiram os modelos de formação de professores, dos quais se espera a formação de um profissional que seja capaz de multiplicar ideias de crescimento social e econômico, de competência técnica e, para tal, deve ser capacitado para formar mão-de-obra preparada para o mercado de trabalho em expansão.

A dicotomia entre saber técnico e saber humanístico constitui outro aspecto necessário para compreender a constituição dos modos de formar professores. A distinção entre formação geral e formação profissionalizante, a rígida estruturação do conhecimento em disciplinas, na clássica metáfora das 'gavetas', tem sua gênese no âmbito da filosofia positivista. Portanto, o próprio professor deveria ser formado em um contexto de racionalidade técnica, de valoração diferenciada entre o conhecimento propedêutico e o conhecimento profissionalizante. Precisamos compreender que, mesmo tendo surgido como um movimento de ruptura, trazendo ideias de renovação pedagógica, de otimismo, de formação de um cidadão sintonizado com as necessidades do seu tempo e do seu país, o positivismo é uma corrente

filosófica enraizada em um paradigma conservador de ciência e de educação. Esse paradigma, por sua vez, representa uma abordagem epistemológica do conhecimento inspirada em uma visão cartesiana da ciência: racional, linear e fragmentada. Obviamente, o paradigma no qual se assentam nossas crenças sobre ciência e conhecimento influenciam a forma de conceber a educação. A contribuição de Behrens (2007) ilustra essa correlação:

A Educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação* (p.442).

Nesse sentido, as características que demarcam historicamente a formação de professores, nossos discursos sobre crise da profissão, ou sobre crise da educação, ou ainda a análise sobre os problemas da educação brasileira, precisam ser analisados e realizados assumindo essa perspectiva paradigmática que influencia as crenças e os processos decisórios em diferentes âmbitos do processo educativo.

Outro ponto a considerar é que, geralmente, a educação pública se expandiu em um ritmo mais acelerado que a oferta de professores habilitados para atender a demanda. Consequentemente, foram sendo legitimados processos paliativos de ingresso e de preparação para a docência, que repercutiram na qualidade do ensino desenvolvido. O sistema de professores adjuntos, modelo de formação predominante no Período Imperial, tinha essa conotação (VICENTINI E LUGLI, 2009). Hoje, ainda convivemos com a falta de professores habilitados nas áreas do conhecimento em que estão exercendo a docência, mas esse problema já era denunciado no século XIX: as Escolas Normais, coexistindo com o sistema de adjuntos, não formavam professores em número suficiente para atender as escolas de Primeiras Letras. Para amenizar o problema, o Curso Primário Complementar passou a formar professores, no final do século XIX. A atual LDB continua prevendo o dispositivo da formação complementar para habilitar profissionais de outros campos do conhecimento para lecionarem. Ainda assim, devido à expansão da oferta de ensino público obrigatório atingindo o ensino médio, alavancada principalmente pelas necessidades advindas de um novo momento econômico, permanece a carência por professores habilitados para atuar nos níveis de ensino subsequentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Sob esse cenário, é importante assinalar que a formação superficial ou aligeirada de professores, com repercussões na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, é um antigo problema que ainda não foi superado. Atualmente, ainda são identificadas contradições na legislação no tocante a este aspecto: se, por um lado, as diretrizes nacionais para a formação de professores, em vigência, apontam alternativas de contornação desse velho problema, propondo ampliação da carga horária destinada à inserção

na prática concreta da escola, por outro, o *aligeiramento* dos cursos – que podem ser integralizados em até 3 anos e com 2.800h - com o duplo objetivo de redução de custos e de atração de novos candidatos, tem efeitos danosos sobre a qualidade da formação oferecida (Res. CNE 02/2002, Brasil). Como assinala Gatti (2010, p.1375), “a interação dos diferentes fatores levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação”. É sob essa perspectiva histórica da formação de professores, como campo de estudo autônomo na pesquisa em educação e como área estratégica de atuação do poder público, que o PIBID precisa ser situado e compreendido, pois o programa constitui uma política pública que, em seu cerne, tem como objetivos a superação de alguns dos desafios que acompanham o campo teórico-prático da formação há muito tempo.

3 – Marcas da história: o cenário contemporâneo da formação docente

Atualmente, um dos problemas apontados no campo da formação de professores é a fragmentação da formação, materializada pela falta de articulação entre as disciplinas, pela inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas na área da formação para a docência, pela rara articulação entre conhecimento específico e pedagógico (GATTI, 2010). No entanto, essa separação entre disciplinas de formação geral e formação pedagógica nos cursos de formação docente remonta ao período de organização das primeiras Escolas Normais, ou dos cursos Complementares. Os primeiros cursos superiores para formação de professores adotavam o clássico esquema 3 + 1, no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo específico das disciplinas, em nível de bacharelado, e no último ano, apenas, investia-se em formação didática e pedagógica. Outro aspecto relevante a considerar é a dissonância observada entre os projetos político-pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares. Enquanto os primeiros idealizam um modelo de formação e de professor capaz de lidar com os desafios e a complexidade da educação, os últimos revelam uma estrutura de organização dos cursos que não favorece a articulação dos diferentes saberes para a construção de uma competência epistemológica que deveria embasar a prática docente.

Essa problemática vem sendo discutida há muito tempo. Tanto no âmbito das políticas públicas e das diretrizes para a formação de professores, quanto no âmbito da pesquisa em educação, há o reconhecimento de que essa fragmentação e a dicotomia devem ser superadas, em prol de um modelo formativo embasado no paradigma da complexidade (BEHRENS, 2007). As diretrizes nacionais para a formação de professores, a partir de 2002, passaram a exigir uma maior carga horária dedicada à prática, entendida como um espaço de inserção do futuro professor no contexto concreto da escola de educação básica. Também a carga horária de estágios foi aumentada, numa tentativa de superar a supremacia do saber disciplinar em relação ao saber profissional. No entanto, esse texto legal ainda é marcado por uma

prevalência da formação específica em detrimento da pedagógica para a formação do professor especialista. Há uma pulverização na formação dos licenciandos, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (GATTI, 2010, p.1374).

A dicotomia entre saber teórico e prático é outra marca da formação de professores e da educação realizada nas escolas. Ela é, ao mesmo tempo, causa e consequência da fragmentação curricular, assentada na visão racionalista-positivista de conhecimento. Se, por um lado, como causa, essa distinção inspira a formação de professores, organizada a partir de princípios epistemológicos e ideológicos que separam e hierarquizam o trabalho intelectual e o trabalho manual, o conhecimento teórico e o prático, com sobrevalorização do primeiro em detrimento do segundo, por outro, como consequência, os currículos com prevalência de componentes curriculares de natureza disciplinar, vão implicitamente construindo crenças acerca do trabalho docente, como a de que o domínio do conteúdo constitui a principal competência do professor, enquanto sua transmissão é um processo simples, basta saber comunicar-se. No entanto, o próprio discurso sobre teoria e prática precisa ser problematizado. Os saberes necessários à ação docente têm naturezas diferentes, precisam ser articulados, portanto, é preciso romper com a noção de que a prática é aplicação da teoria, que geralmente é a conotação implícita quando nos referimos a essa articulação. Dentre os efeitos dessa visão, no que tange à formação de professores, cabe-nos destacar:

A visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola. Na perspectiva tradicional positivista em que a prática é compreendida como sendo a aplicação da teoria, à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática (CUNHA, 2010, p.140).

No nosso entendimento, a superação dessa dicotomia passa pela percepção de que a atuação docente se dá em um campo de tensões (CUNHA, 2010), no qual se imbricam o campo da formação e o campo da prática. A prática, sob esse olhar, é o espaço concreto e complexo da escola e de outros espaços educativos, no qual o professor desenvolve seu trabalho, que se constitui em um cenário gerador de teorias, e não apenas um espaço de aplicação da teoria. Essa (nova?) visão já vem sendo apontada como um caminho para repensar os modelos formativos, mas muitas rupturas ainda são necessárias. No que se refere ao PIBID, parece-nos que há uma preocupação com a superação dessa dicotomia, na medida em que aponta, entre suas metas, a articulação entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola como alternativas que viriam a qualificar o processo de formação de professores.

Novas reflexões e novos paradigmas estão sendo incorporados à área da formação de professores. O reconhecimento de que a formação se dá ao longo de toda a vida, em um processo evolutivo e continuado de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999), a construção de uma identidade docente a partir das

trajetórias de vida e de formação (LELIS, 2001; NOVOA, 1995) são alguns dos elementos que muito vêm contribuindo para repensar os modelos de formação, as práticas e os saberes que nos constituem professores e que constroem nossa identidade. A propósito disso, movimentos de mudança e de ruptura são sempre difíceis, o que pode justificar o pouco impacto concreto dos conhecimentos construídos e consolidados no âmbito da pesquisa em educação na estrutura e na concepção dos cursos de formação de professores. Vale destacar que existem muitas iniciativas concretas contribuindo para a mudança dos cenários atuais, mas alguns pontos devem, estrategicamente, permanecer no horizonte para orientar as reflexões e as ações no campo da educação e da formação.

Na perspectiva desse estudo, um desses pontos é crucial: os processos de desenvolvimento profissional docente têm profundas implicações na qualidade da aprendizagem discente (AMARAL, 2010, ANDRÉ, 2010, GARCIA, 1999). Isso é difícil de mensurar e as pesquisas em educação ainda investigam pouco essa correlação (ANDRÉ, 2010), mas isso não diminui a importância do debate em torno dessa prerrogativa. O PIBID, enquanto política pública de inserção à docência, precisa contribuir nessa reflexão. Ainda que nossas primeiras impressões e alguns indicadores já investigados sobre os impactos do programa na formação docente sejam animadores (SILVA e WOLFFENBUTTEL, 2011; OLIVEIRA, 2012), um processo rigoroso e sistemático de investigação precisa ser realizado pelos diferentes sujeitos envolvidos com o programa, em seus diferentes lócus de atuação, com o intuito de avaliar a projeção dessa política pública na educação oferecida à sociedade brasileira.

Da mesma forma, a construção de uma identidade docente é outro ponto relevante que deve permear o trabalho da formação. O ofício de professor tem sofrido um processo de desprestígio e de desvalorização social sistemático, que marca profundamente os processos de não escolha e não adesão à profissão pelos jovens estudantes. Tal processo precisa ser problematizado nos espaços de formação, pois está inserido em um contexto maior em que a racionalização e a privatização sobre a função docente constituíram mecanismos de controle da mídia e do Estado sobre a profissão, apoiados no discurso oficialmente instituído de que os professores são tecnicamente incompetentes e politicamente descomprometidos (LELIS, 2001). Alguns indicadores, extraídos de amplo estudo sobre os professores do Brasil (GATTI E BARRETO, 2009), ilustram como esse processo toma forma. São eles: os cursos de licenciatura são os que geralmente têm menor procura nas universidades, tanto públicas quanto privadas; o perfil socioeconômico da maioria dos licenciandos é inferior àquele dos alunos matriculados em outros cursos de graduação de maior prestígio; a predominância do gênero feminino na categoria também é um aspecto apontado como um indicativo de desvalorização, uma vez que, no imaginário social, o homem deve prover a família e a renda do magistério não seria suficiente para fazê-lo com qualidade.

A partir das considerações arroladas se pode pensar que a formação deveria estar apoiada em um referencial

teórico sistêmico, com articulação de práticas e saberes para auxiliar o professor na organização serena e refletida da sua ação, com a escola e a docência assumindo papéis centrais nesse processo.

4 – O PIBID no contexto nacional: algumas especificidades do programa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, e alterado pela Portaria nº 16/2009. Em sua primeira fase, atendeu apenas as universidades públicas. Com a publicação da Portaria nº 260/2010, o PIBID chega às universidades privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais). Essa política pública prevê a destinação de bolsas de estudo para alunos de cursos de licenciatura, para professores da escola básica, que atuam como supervisores cofomadores do programa, e para coordenadores de área, professores do ensino superior das áreas dos subprojetos. A coordenação geral e a implementação do PIBID estão sob a responsabilidade da CAPES. Cada instituição participante propõe subprojetos por temática ou por área do conhecimento, e concorrem às bolsas e aos recursos mediante editais publicados pela agência de fomento.

O PIBID constitui uma iniciativa governamental articulada aos desafios emergentes da formação de professores e à melhoria da qualidade da educação básica. De maneira geral, os objetivos do PIBID apontam para a valorização da carreira docente, através do incentivo dos jovens que optam por essa carreira. Dentre esses objetivos, cabe destacar alguns:

- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica (...);
- h) valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica (Portaria MEC nº 260/2010).

Cada instituição, em seus diferentes subprojetos, deve elaborar planos de ação que prevêm metas e atividades a serem desenvolvidas em consonância com os objetivos gerais do programa estabelecidos em âmbito nacional. Em nível institucional, nossas ações estão articuladas em torno de alguns objetivos centrais. Um deles é o fortalecimento da parceria e da aproximação entre a escola básica e a universidade. Outro objetivo é a reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional dos futuros professores, sobre o constituir-se professor. Aprende-se a ser professor, e nesse processo diferentes saberes se entrecruzam para constituir um perfil profissional. Essa dimensão epistemológica sobre a profissão docente permeia as ações do PIBID/Univates em seus diferentes âmbitos. Ainda, há a preocupação com a melhoria da qualidade da aprendizagem na escola básica. Nesse sentido, as ações do programa preveem a realização de estudos e de experiências que permitam conhecer e acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes, construindo inferências sobre as possíveis contribuições das atividades de iniciação a docência na qualidade da aprendizagem.

A recuperação do conhecimento experiencial dos professores, a inserção organizada e orientada dos aprendizes do professor na realidade da escola, concretizada em diferentes ações e metas de trabalho, oportunizam importantes entrecruzamentos e aproximações entre a prática e a formação. O PIBID representa uma possibilidade de concretização dessa aproximação, uma vez que, ao propiciar que os aprendizes de professor, ainda em seus estágios iniciais de formação, tenham uma inserção sistemática no contexto das escolas, pode trazer à tona reflexões importantes para as instituições formadoras e explicitar reflexiva e propositivamente quais são os dilemas e os saberes que são exigidos na prática profissional do professor da contemporaneidade.

Dessa forma, o PIBID é uma política pública situada nesse cenário de antigos problemas, de novos desafios, de construção de possibilidades, de encantamento com a educação, apesar de todo um discurso de crise sobre a mesma. É um programa com potencial para contribuir na construção da identidade profissional dos professores, pois a inserção no contexto da escola, futuro espaço de atuação, poderá ajudar o estudante a assumir-se enquanto educador e tomar consciência da escolha profissional. Para Diniz-Pereira (2011) estes são dois aspectos fundamentais na direção da construção de uma identidade docente. Ainda, coloca-se como uma iniciativa de superação da crise da profissão docente. Essa crise precisa ser problematizada, porque não é recente, tem raízes históricas oriundas na gênese do sistema de educação nacional (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2010; TANURI, 2000).

Em função disso, as políticas públicas para o ensino exigem uma ampla reestruturação da educação superior que possa resultar numa espécie de pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, objetivando a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira, mais especificamente enfocada, neste artigo, sob o viés do PIBID e da formação docente.

5 – Algumas reflexões sobre a significação do programa na formação de professores

Este estudo foi desenvolvido em âmbito institucional, portanto, trata-se da análise de um microcontexto no contexto geral do PIBID como política pública. Intitulado *A formação do licenciando no Centro Universitário UNIVATES contribuindo para a melhoria da educação básica na região do Vale do Taquari*, o PIBID/Univates, atualmente, é composto de sete subprojetos, envolvendo dezoito escolas públicas do Vale do Taquari, 160 bolsistas e 25 professores supervisores.

No primeiro semestre de 2012¹⁵, os bolsistas de iniciação à docência da Universidade participaram de uma pesquisa, na qual foram questionados, através de entrevistas semiestruturadas, sobre a influência das experiências *pibidianas* em sua trajetória de formação. Neste trabalho, são analisadas as respostas de 14 alunos,

de um universo de 84 respondentes, incluindo bolsistas de cinco licenciaturas: Português (02), História (02), Ciências Exatas (03), Ciências Biológicas (03) e Pedagogia (04). Essa análise, portanto, constitui um estudo de caso qualitativo que aponta indicadores que podem ser contrastados com outros estudos similares, realizados em outros âmbitos e locais de atuação do programa. É importante destacarmos que as considerações dessas investigações locais são significativas na constituição de um cenário mais amplo de avaliação do PIBID enquanto política pública, que ainda é um processo incipiente no âmbito geral.

Dentre as questões propostas na entrevista, foi destacada para análise neste estudo a seguinte questão: “Em que aspectos a atividade de bolsista do PIBID tem contribuído para a sua formação profissional?”

A partir dos dados coletados, oriundos dessa questão, e seguindo os passos descritos por Bardin (2010), foram destacadas três categorias de análise principais, nas quais está distribuída a maioria dos aspectos apontados como relevantes pelos respondentes. As categorias, e os excertos demonstrativos de sua ocorrência, estão sistematizados no quadro 1.

¹⁵Quando da consecução deste estudo, eram cinco subprojetos: Ciências Biológicas, Ciências Exatas, História, Letras e Pedagogia.

Quadro 1: Categorias do estudo e excertos ilustrativos

Categorias	Excertos das entrevistas, sobre as contribuições do PIBID no desenvolvimento profissional
INSERÇÃO NA PRÁTICA	<p>“é através do programa que nos inserimos em uma escola e temos a possibilidade de conviver com diferentes atitudes, individualidades, processos e informações, contribuindo todas elas para a nossa aprendizagem como futuros professores” (CB₁)</p> <p>“no PIBID, convivemos com a realidade escolar, tanto em âmbitos de planejamento quanto de aplicação e convivência com alunos” (CB₂)</p> <p>“o que aprendemos durante o curso é muito importante, mas conhecer como uma escola funciona, as possíveis dificuldades que iremos encontrar, ir se familiarizando com esse ambiente, poder estar com os alunos é muito importante e gratificante” (L₁)</p> <p>“importante para conhecer o funcionamento e a realidade de uma escola” (CE₂)</p> <p>“é a questão da prática, de estar lá na escola diretamente com os alunos, aplicando situações de aprendizagens pensadas diretamente para a dificuldade de aprendizagem de cada um (no laboratório de aprendizagem, em escolas por ciclos)” P₃</p>
COMPLEMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL	<p>“ajuda a compreender melhor os assuntos trabalhados no próprio curso” (P₂).</p> <p>“as teorias estudadas no programa fortalecem as discussões e debates em sala de aula” (P₁)</p> <p>“as leituras estão dando um suporte teórico bastante forte e contribuindo para um conhecimento além do exigido na graduação” (H₁)</p> <p>“Acredito que o PIBID tem desempenhado um papel que estava vago nos cursos de licenciatura, tem sido responsável por propiciar aprendizagens que não consigo imaginar como seriam possíveis se não por meio dele. Sempre tive a impressão que o curso estava muito distante das necessidades que teremos como professores, muito envolto em aprendizagens de conceitos e conteúdos, com pouca relação com a prática. Através do PIBID estamos tendo a oportunidade de pensar os conteúdos de outra forma, de olhar de uma maneira mais crítica as aprendizagens que temos na universidade e, na medida do possível, contribuindo para que o curso desenvolva mais competências necessárias ao bom professor” (H₂)</p>
ARTICULAÇÃO DE SABERES ‘PRÁTICOS E TEÓRICOS’	<p>“é possível estabelecer a relação da teoria com a prática nos conteúdos estudados” (CE₁)</p> <p>“ajuda a estabelecer relações entre teoria e prática” (P₁)</p> <p>“está sendo possível uma ligação bastante clara entre os conhecimentos das disciplinas do curso com aqueles que precisamos para preparar material para aplicação com alunos da escola” (H₁)</p> <p>“nos ensina várias formas de trabalhar conteúdos com os alunos, sem ser o tempo todo tradicional, ou o tempo todo inventivo” (CB₂)</p> <p>“tem contribuído bastante, tanto pelo fato de me fazer sentir a realidade docente, como pela experiência, tudo que engloba o trabalho de quem pretende educar. Como bolsista, tive oportunidade de praticar aquilo que aprendo na graduação, o que antes não passava de teoria. Espero aproveitar ao máximo essa chance, para que meu desempenho no futuro seja bom.” (L₂)</p>

Legenda:

P - Pedagogia	CE – Ciências Exatas	H - História
CB – Ciências Biológicas	L – Letras/Português	

De maneira geral, percebeu-se que a maioria absoluta dos respondentes apontou a aproximação com o contexto da escola básica, e, portanto, a aproximação com o campo da docência, como um aspecto determinante, que está constituindo um diferencial em sua formação. Decorrente desse aspecto, outra categoria pode ser identificada, na medida em que 08 respondentes apontaram que o PIBID está se constituindo como um espaço de complemento à

formação, pois “está oportunizando vivências que não teriam acesso se não fosse o programa”. Nesse sentido, a segunda categoria representativa deste estudo é “o PIBID como complemento da formação inicial”. Dela, é possível depreender a necessidade e a importância de serem repensados os modelos de formação implementados, na medida em que o exercício da docência, e a inserção na prática escolar, de maneira geral, ainda não ocupam um

espaço estruturante nos currículos das licenciaturas. Destaca-se que, no lócus da pesquisa, os currículos das licenciaturas oferecem disciplinas com esse foco de inserção na prática, mas para os entrevistados, a experiência no PIBID, talvez por ser mais sistemática, até mais comprometida, têm oferecido outro tipo de reflexão e de envolvimento aos futuros professores e os têm impactado de maneira mais profunda.

Quanto à segunda categoria, é possível inferir que, apesar dos esforços e de várias iniciativas práticas dos professores dos cursos de licenciatura em construir e evidenciar articulações entre as disciplinas de formação disciplinar e as de formação profissional, essa correlação não fica evidente para alguns dos entrevistados. Possivelmente, essa visão é influenciada pela estrutura da matriz curricular, que não evidencia explicitamente a articulação, mas, de certa forma, ainda reforça o discurso da diferença entre teoria e prática, mais do que o caráter complementar que uma deveria exercer em relação à outra. Destaca-se que essa marca da dicotomia entre saberes teóricos e práticos é uma marca nacional das licenciaturas. (GATTI, 2010). Embora vários rompimentos já tenham sido construídos, nosso sistema educacional, nossas políticas de formação, ainda contém marcas da visão positivista que hierarquiza e separa saber prático e saber teórico. Implicitamente, a escola é vista como o espaço da prática, enquanto a universidade é o espaço da teoria. Embora essa visão seja representativa da formação atual, é preciso problematizar essa relação, intensificando os tempos e espaços de articulação entre os dois ambientes, ambos com papéis fundamentais no desenvolvimento profissional do futuro professor.

A terceira categoria foi apontada por uma parcela dos respondentes, que mencionou a articulação de saberes como uma das contribuições da bolsa de Iniciação à Docência. Manifestam isso de diferentes maneiras, sendo uma delas como a relação entre teoria e prática. Por um lado, é possível inferir que os bolsistas, imersos no contexto da escola básica, vão se dando conta de que saberes de naturezas diferentes são demandados e articulados a partir da postura e modo de agir de cada professor, para dar conta da complexidade e da imprevisibilidade do ofício de professor. Percebem a necessidade de conhecer referenciais teóricos de diferentes áreas do conhecimento, mas também a importância dos saberes advindos da experiência. Por outro lado, essa forma de expressar a contribuição do PIBID traz implícita a visão dicotômica, cartesiana, que é subjacente aos paradigmas dominantes que marcam a história da educação e da formação de professores em sua gênese e em sua implementação. A teoria envolveria o domínio dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, e a prática envolveria a competência metodológica e didática para ensinar tais conteúdos. Novamente, a visão subjacente parece confirmar o discurso de que à universidade cabe o papel de construir o

saber teórico e, à escola, o espaço de aplicação deste saber (CUNHA, 2010).

Pelos excertos destacados neste estudo (Quadro 1), podemos perceber que outras reflexões poderiam ser desenvolvidas. Porém, entendemos que a opção pelas categorias ora apresentadas são representativas dos desafios que continuam emergentes acerca do tema da formação docente no Brasil e da contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional. Ainda, destacamos que há uma componente reflexiva sobre as próprias experiências que atravessa todas as respostas analisadas. Essa capacidade de refletir sobre o campo da prática docente, de reconhecê-la como um espaço gerador de teorias, também é uma competência esperada nos (futuros) professores.

À guisa de conclusão: tessituras entre o PIBID e a formação de professores

É importante introduzir a escola, enquanto espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica da prática, como eixo estruturante da formação (LELIS, 2001, p.47).

Nessa perspectiva, possivelmente o principal avanço proporcionado pelo PIBID, no lócus dessa pesquisa - conforme assinalado nas contribuições dos bolsistas entrevistados - é a oportunidade sistemática de inserir-se na prática cotidiana da escola, o que, geralmente, vem acompanhado de um processo reflexivo sobre a trajetória de formação e do reconhecimento de uma identidade docente.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é um processo que precisa ser desencadeado a partir da articulação de diferentes saberes, com a docência na escola básica assumindo uma centralidade nessa formação. Aprende-se o ofício de professor, e esse ofício envolve a constituição e a articulação de um espectro de saberes, de ordem cognitiva, psicológica, epistemológica, didática e prática (AMARAL, 2010). Se, por um lado, há uma descaracterização do trabalho docente, sinalizada pelo preconceito de ofício sem saberes, por outro, é notório que o professor, frente aos diferentes papéis e desafios que lhe são atribuídos, precisa articular saberes e práticas, refletir sobre suas crenças, na perspectiva da construção de uma competência epistemológica, que lhe possibilite lidar com as tensões inerentes ao seu trabalho. Nossos modelos formativos, nossos currículos, nossas práticas de formação precisam estimular o pensamento reflexivo, a autonomia, a construção de alternativas diante da complexidade que envolve a ação docente. O saber prático docente precisa ser estimulado, precisa atravessar mais o espaço da sala de aula na universidade. O PIBID parece estar suprimindo um pouco essa necessidade, mas é preciso mais, dada a importância desse saber para o desenvolvimento profissional do ofício de professor.

Referências

- AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (org) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF Acesso em jul/2011.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEHRENS, M.A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, n.3 (63), p.339-455, set/dez 2007.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 16, de 24 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID – Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2009. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Portaria16_241209.pdf. Acesso em out/2011.
- _____. **Portaria Normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as Normas Gerais do PIBID. Brasília: MEC, 2010. Disponível em http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em set/2011.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em maio/2012.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em maio/2012.
- CUNHA, M.I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F (org) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Acesso em jul/2011.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.92, n.230, p.34-51, jan/abr 2011.
- GARCIA, C.M. Desenvolvimento profissional de professores. In: GARCIA, C.M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B.A. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.473-477, jul/dez 2003.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez 2010.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MACEDO, J.M. Origem e transformações da qualificação docente no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.413-430, jul/dez 2003.
- OLIVEIRA, M.G. O Pibid-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília. Suplemento 2, v.8, março/2012.
- NOVOA, A. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.533-543, maio/ago 2011. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em out/2011.
- _____. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista (2008). Disponível em <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html> Acesso em set/2011.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun 1999.
- _____. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1995.
- SILVA, A.M.M.; WOLFFENBUTTEL, P. A formação de professores na perspectiva do ensinar pela pesquisa e aprender investigando: um estudo de caso com alunos do PIBID. In: **Anais do VII Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo: 2011. Disponível em: <http://www.unisinos.br/eventos/congresso-de-educacao/component/content/article/3-noticias/52-cdanaiscongresso> Acesso em maio/2012.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.61-88, mai/jun/jul/ago 2000.
- VICENTINI, P.P.; LUGLI, R.G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

Sobre as autoras

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS – Linha de pesquisa FOPPE.

Maria Inês Corte Vitória

Doutora em Educação (Universidade de Santiago de Compostela/Espanha), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS.

Recebido em: 08/08/2013

Aceito para publicação em: 15/09/2013