

O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL: UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.26779>

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza*
Bruno Moreti Testi**

* Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara. nathytamaio@fclar.unesp.br

** Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara. brunotesti@gmail.com

Resumo

Tomando como ponto de partida a configuração dos cursos de licenciatura no Brasil, principalmente no que se refere ao modo de condução de licenciandos à aprendizagem do ofício docente, este artigo tem por objetivo apresentar uma alternativa possível para se repensar o modelo atual de iniciação à docência que, conforme apontam pesquisas da área, tem se mostrado pouco eficaz. Trata-se, pois, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e seu potencial formativo voltado ao desenvolvimento de atividades práticas que proporcionem ao aluno bolsista uma relação estreita e profícua com a realidade escolar. Ainda que o Pibid não atinja a parcela total de estudantes, a presente pesquisa, caracterizada como estudo de material bibliográfico, revela a força que o Programa detém para influenciar positivamente a inserção à docência pelos estágios curriculares, pelo fato de convocar e mobilizar as duas instituições responsáveis pelo preparo de futuros professores: a universidade e a escola básica. Como parte dos resultados, evidencia-se a necessidade de investimento em iniciativas que se direcionem ao fortalecimento da parcela prática de formação e em políticas complementares que atinjam diferentes dimensões do trabalho docente.

Palavras-chave: Pibid, cursos de licenciatura, formação docente, educação básica.

Abstract. Pibid in the context of initial training policy: a new look for the process of initiation to teaching. Taking as starting point the configuration of undergraduate courses in Brazil, especially in relation to the mode of conducting the undergraduates to learning of the teaching, this paper aims to present a possible alternative to rethink the current model of initiation to teaching that, as surveys of the area indicate, has been ineffective. It is therefore of the Institutional Program Initiation Scholarship to Teaching (Pibid) and its training potential directed to the development of practical activities that provide to scholarship student a close and proficuous with the school reality. Although the Pibid does not reach the total share of students, this research, characterized as bibliographical material study, reveals the power that the program has to influence positively the teaching insertion by the curricular internships, by the fact convening and mobilizing the two institutions responsible the preparation of future teachers: university and elementary school. As part of the results, highlights the need for investment in Initiatives they are directed to the strengthening of practical training part and complementary policies that achieve different dimensions of teaching.

Keywords: Pibid, degree courses, teacher training, basic education.

Introdução

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte,

indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (Delors *et al.*, 2000, p.152).

Jacques Delors e demais organizadores do relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) denominado *Educação: um tesouro a descobrir* antecipam na virada do século XX a importância da educação e da valorização das ações docentes na contemporaneidade. Simultaneamente a tal reconhecimento, pesquisas passam a se debruçar com mais afinco em questões que envolvem a formação e a preparação dos professores, os protagonistas da educação que temos e da que buscamos ter.

O debate sobre a formação de professores parte de discussões que ganham maiores conjecturas na década de 1990 e no início do século XXI com as críticas realizadas acerca das deficiências da formação docente inicial. Entre elas, a conservação da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, cuja procedência inclina-se ao modelo da racionalidade técnica, e à dicotomia existente na relação entre teoria e prática se destacam. Esse modelo de formação, que privilegia a teoria e as disciplinas de conteúdos específicos, começa a ser questionado por pesquisadores que tendem a valorizar também os saberes construídos a partir da prática (Gatti, Silva Júnior, Pagotto & Nicoletti, 2013; Guarnieri, 1996; Marcelo, 1991; Pimenta & Lima, 2004). Entretanto, apesar dos esforços empreendidos para conferir ao momento da formação inicial o desenvolvimento de ações direcionadas à prática profissional, verificam-se ainda na atualidade vestígios de uma formação fragmentária e distante da realidade encontrada nas salas de aula da educação básica.

Nesse cenário e mediante as inquietações dele suscitadas, algumas mudanças ocorreram em âmbito legislativo no currículo das licenciaturas. As principais foram a aprovação da

Resolução CNE/CP n. 1 (2002a) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CP n. 2 (2002b) que designou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

A Resolução CNE/CP n. 1 regulamenta a construção de um projeto pedagógico baseado em competências, demonstrando alguma liberdade para a construção do projeto pedagógico pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Em contrapartida, a segunda resolução impôs a duração mínima de 1800 horas para as disciplinas específicas do conteúdo curricular e 1000 horas para o conjunto das atividades de natureza prática, sendo elas de estágio supervisionado e também de atividades acadêmico-científico-culturais. De fato, as resoluções, principalmente a CNE/CP n. 2, instituíram pela primeira vez espaço para as atividades prático-pedagógicas, algo que certamente foi reflexo dos debates e posicionamentos oriundos da academia e que representou um avanço significativo para o fortalecimento da formação docente.

Tendo em vista as regulamentações trazidas pelas resoluções mencionadas, Dias-da-Silva (2005) alerta para um aspecto primordial: que as discussões sobre o desenvolvimento do currículo dos cursos de formação de professores não se restrinjam a um debate meramente quantitativo. Em outras palavras, que não seja discutida unicamente a questão da quantidade de horas distribuídas entre a teoria e a prática, mas também o modo como devem ser desenvolvidas estas atividades ao longo do curso. No dizer da autora:

As reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área de Educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas ‘práticas’ – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados (Dias-da-Silva, 2005, pp. 387-388).

Para a realização de uma formação de professores mais integrada com a prática profissional, a Resolução CNE/CP n. 1 (2002a, p. 4) salienta que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. Nessa direção, Dias-da-Silva (2005) afirma que para se estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola para a formação dos futuros professores é necessário que esta relação seja estabelecida por meio de projetos institucionalizados de parceria entre os dois polos. Ou seja, os estágios supervisionados não podem continuar dependendo de “[...] decisões idiossincráticas, baseadas em acordos ou relações pessoais de um ou outro professor mais comprometido” (Dias-da-Silva, 2005, p. 393).

A autora defende ainda a necessidade de se investir nos profissionais ligados a essa formação. O reconhecimento de tais profissionais, inclusive financeiro, é algo que ocorre no processo de formação docente em outros países (Zeichner, 2010) e que precisa ser assumido também no delineamento das formas de iniciação à docência no Brasil.

Para além das questões curricular e financeira, estudiosos têm atribuído grande importância ao modo com que teoria e prática se articulam no momento da inserção do licenciando nas escolas. Para refletir sobre esse aspecto, é pertinente resgatar as ponderações compartilhadas por Gatti *et al.* (2013) em uma obra conjunta recente, na qual ajuízam que para que haja mudanças promissoras na formação de futuros professores, deve-se compreender a prática pedagógica como núcleo do processo de formação.

Grosso modo, os autores advogam que os cursos de licenciatura devem conceber a prática como ponto de partida e de chegada de todas as ações formativas, articulando-a de forma mais clara e contundente aos conteúdos das disciplinas, principalmente as de Didática e de Conteúdos e Metodologias. Não faz sentido num curso de licenciatura não existirem disciplinas que abordem os conteúdos específicos que o futuro professor trabalhará em sala de aula, assim como não faz sentido não haver um espaço de orientação para a prática em que os conhecimentos acadêmico e profissional possam, efetivamente, se entrelaçar, infere Gatti

et al. (2013) ao se remeter à ideia de criação de espaços híbridos¹.

Esse ponto começa a ser pensado e discutido com o surgimento de ações políticas de apoio e incentivo à docência, entre as quais se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), objeto de investigação da pesquisa discutida no intervalo deste breve texto.

Considerando-se que existem inúmeros programas e medidas voltados à formação de professores, é possível que a leitura desta introdução provoque o questionamento: ‘Mas, por que o Pibid?’. Assim, respondemos, de antemão, que a razão pela qual o Pibid foi tomado como foco de estudo deve-se ao fato de ele ser considerado a iniciativa mais assertiva em esfera nacional no que se refere à qualificação da formação de professores, o que se tem feito tangível por meio de experiências práticas jamais vivenciadas com tanto vigor nos modos convencionais de inserção à docência. Além disso, as orientações presentes nos documentos que regem o Programa, bem como os estudos realizados sobre seus resultados em diferentes regiões do país, alinham-se aos ideais de educação traçados no relatório da Unesco, citados nas primeiras linhas deste artigo. Trata-se, portanto, de uma ação política que prima pelas relações de parceria, de trabalho conjunto, tendo como pano de fundo um novo olhar para a iniciação à docência: o olhar da qualificação que se constrói a partir da valorização, conforme explicitará a seção a seguir.

O Pibid como modelo para a qualificação e valorização da formação de professores

O Pibid como um programa federal de caráter formativo surge no cenário nacional em dezembro de 2007, embora o projeto de lei tenha sido incorporado apenas dois anos depois pela Portaria 122 de 16 de setembro de 2009 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2009) e ratificada pelo Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010 (2010).

¹ O conceito de ‘espaço híbrido’ expresso nessa passagem diz respeito ao que Zeichner (2010, p. 487) compreende como espaços nos “[...] programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.

Como parte integrante de uma política de formação de professores, o Pibid se constitui como um programa extracurricular de características próprias, se diferenciando do modelo de estágio curricular. De acordo com um de seus documentos:

O PIBID se diferencia 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 (Capes, 2012, p. 31).

A própria definição do Pibid apresentada pela agência de fomento que o regulamenta demonstra suas diferenças com relação ao currículo dos cursos de licenciatura, sobretudo ao período de prática educacional vivenciada nos estágios supervisionados. É notável uma crítica implícita aos currículos de licenciatura, principalmente sobre: a) carga horária destinada à prática docente; b) ao momento do estágio no currículo; c) ao modo como são inseridos os estagiários na escola e d) tipo de vivência dos alunos nas escolas durante o estágio supervisionado.

Dada a aceção do Pibid, anuncia-se que seus objetivos principais são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as

protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Capes, 2012, p. 32).

O primeiro objetivo perseguido pelo Pibid transparece o intuito do Programa de formar professores para atuarem na escola básica, devido à carência de docentes qualificados. Outro ponto destacável é o reconhecimento da baixa atratividade das licenciaturas no país e, por esse motivo, a utilização do Programa como uma tentativa de valorização do magistério, buscando oferecer uma formação de melhor qualidade e um incentivo financeiro para os professores supervisores e alunos bolsistas. Nos dois momentos em que os objetivos do Pibid apontam para a busca de uma formação mais consistente, se observa uma relação direta com a necessidade de articulação da relação entre teoria e prática e a integração entre a educação superior e a educação básica.

De acordo com as avaliações da Capes, que são realizadas principalmente pelo acompanhamento das atividades e pelos relatórios finais elaborados pelos coordenadores institucionais, com base nas informações recebidas dos coordenadores de área de cada subprojeto e apontamentos relativos às discussões realizadas coletivamente com os atores do Programa, o Pibid tem se mostrado uma iniciativa efetiva no ambiente instaurado, com impactos significativos tanto para os agentes envolvidos quanto para as instituições.

Segundo o Relatório (Capes, 2012, p. 41), do ponto de vista dos cursos, um dos impactos diretos do Programa é a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura. Para os alunos bolsistas, foi apurada uma melhoria no desempenho acadêmico, uma formação mais contextualizada, novas descobertas do espaço de autonomia que o professor tem na escola, dentre outros resultados. Para os coordenadores, o Pibid proporcionou um diálogo estreito com as escolas, além da possibilidade de produções e publicações científicas sobre a experiência da formação de professores. Do ponto de vista dos professores supervisores, os resultados da avaliação da Capes demonstram maior motivação e oportunidade de formação continuada, além do incentivo à continuidade dos estudos e da renovação da prática

pedagógica. Para as escolas, as avaliações apontam que o Programa propicia mudanças e inovações no ambiente escolar, elevação do desempenho dos alunos da educação básica, revitalização de bibliotecas e a realização de eventos como feira de ciências, mostra de literatura etc.

Outro aspecto tencionado nas diretrizes do Pibid e evidenciado nos relatórios elaborados pelas IES diz respeito à possibilidade de se viabilizar a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica. O Programa convoca seus participantes, continuamente, a pesquisarem estratégias de ensino mais adequadas às realidades locais das escolas parceiras sob orientação do coordenador e com respaldo teórico-metodológico. Além disso, devido às múltiplas opções de atuação que se colocam ao alcance dos bolsistas egressos, sendo elas, na maioria das vezes, direcionadas à docência e/ou à carreira acadêmica, nos últimos dois anos tem-se levado à prática o envolvimento desses sujeitos como colaboradores nos subprojetos aos quais já estiveram vinculados. Se, de um lado, nessa troca mútua os professores em formação, os iniciantes e os pesquisadores se beneficiam, de outro lado, a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão nos cursos de licenciatura se fortalece. Destarte, com a revelação de tantas potencialidades, a iniciativa não demorou a se tornar uma Política de Estado, tendo sua inserção sancionada no artigo 62 da Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996), com a Lei Federal n. 1.296 regulamentada em 04 de abril de 2013:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior (Lei n. 9394/96).

Com essa conquista, nas palavras de Fernandes e Mendonça (2013, p. 232), “o Pibid permite um avanço nas condições objetivas, levando-nos a vislumbrar um cenário promissor com perspectivas concretas para o trabalho docente”.

Ainda que se verifique a extensão dos benefícios do Pibid para as demandas das escolas, dos professores e pesquisadores, cabe

salientar que ele traz em seu eixo fundamental o licenciando. Essa estratégica configuração representa uma preocupação com a formação inicial, pois ao colocar o licenciando no centro de uma dinâmica que reflete relações de causa e efeito e de trocas contínuas, estabelece como prioridade o provimento de ações voltadas à qualificação do bolsista mediante valorização de seus esforços.

Suas propostas de ação exibem objetivos ambiciosos e ressaltam que um dos diferenciais do Programa é a inserção orgânica no interior das escolas, ou seja, o contato direto do licenciando com situações de ensino a partir de intervenções práticas, e não apenas de caráter de observação como costuma ocorrer nos estágios. Em outras palavras, o Pibid visa ao provimento de ações práticas que garantam a aprendizagem das especificidades da profissão docente e a preparação dos futuros professores para um início de carreira com segurança.

Para expressiva parcela da literatura nacional sobre formação de professores e inserção à docência é consensual que se o aprendiz-professor tem a possibilidade de elaborar atividades em parceria com o professor responsável pela sala de aula e aplicá-las conjuntamente, está aprendendo tanto a conciliar o conhecimento específico do conteúdo aos meios mais adaptados de transmiti-lo à turma, quanto a desenvolver a socialização profissional e estratégias de autonomia para sua atuação futura. Em se tratando do Pibid, especificamente, um balanço dos estudos produzidos sobre seus alcances comprova o alto potencial do Programa na direção dessa formação contextualizada e fortalecida, tão buscada em nosso país. A próxima seção abordará essa questão.

O que dizem os estudos sobre o Pibid: um breve balanço

Ao longo desses seis anos de vigência do Pibid muitos trabalhos foram elaborados e divulgados, seja por participantes vinculados a subprojetos ou por estudiosos do campo da formação e trabalho docentes e políticas educacionais. A maioria desses trabalhos é voltada a realidades locais e se configura quase sempre como relato de experiência. Porém, alguns levantamentos mais amplos já têm sido realizados e é a partir dos apontamentos mais significativos e gerais trazidos por eles que organizamos esta etapa do artigo.

Um dos principais aspectos concernentes às contribuições do Pibid é que, à medida que as intervenções propostas pelo Programa forçam o estreitamento de relações entre a universidade e a escola básica, convocam os professores que recebem os bolsistas a reverem seus olhares sobre o processo de iniciação à docência e suas práticas com relação ao processo ensino-aprendizagem através da socialização profissional.

Estudos recentes (André, 2012; Fernandes & Mendonça, 2013; Souza & Longhin, 2012; Testi & Grego, 2013) têm conferido ao Pibid forte credibilidade por constatarem que ele é uma iniciativa que vem, continuamente, propiciando ações em parceria e fortalecendo o preparo prático do futuro professor. Ressalta-se ainda que ele seja uma estratégia eficiente para se repensar e influenciar positivamente o modelo atual de estágio supervisionado.

A identificação dos conceitos apreendidos teoricamente no cotidiano das escolas e dos dilemas colocados pela prática no âmbito acadêmico foi também amplamente citada nos estudos sobre o Pibid. Nessa direção, Pimenta e Lima (2004) salientam que, ao transitarem da escola para a universidade e, desta para a escola, os licenciandos passam a ter condições de organizar relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o mero objetivo de reproduzir ou criticar os modelos vigentes, mas de compreendê-los e ultrapassá-los. Esse equilíbrio e junção de habilidades, ainda não encontrado nos cursos de formação, permitirá, segundo Lüdke e Cruz (2005), assegurar ao futuro professor o domínio dos conceitos-chave, dentro de quadros teóricos abrangentes, capazes de ajudá-lo a equacionar os problemas da nossa realidade educacional.

Outro dado verificado faz menção à importância do Programa, considerando o investimento financeiro como um elemento-chave na motivação dos bolsistas envolvidos. O Pibid veio, nesse sentido:

[...] a favorecer e incentivar o envolvimento dos licenciandos nas atividades escolares ao passo que preenche as lacunas dos estágios curriculares, dado que as exigências são relativamente fortes e o fator remuneração privilegia o entusiasmo/motivação dos bolsistas (Souza & Longhin, 2012, pp. 10-11).

A motivação pela docência justificada pela experiência vivenciada no Pibid é um importante

aspecto evidenciado nos estudos (Ambrosetti, Ribeiro & Teixeira, 2011; André, 2012). Bolsistas afirmam em trechos de entrevistas dos artigos consultados que participar do Pibid é ter uma reafirmação da certeza pela escolha da profissão. Nas vezes em que as respostas indicaram receio quanto às expectativas para iniciar a carreira efetivamente, notou-se que estavam impregnadas muito mais de dificuldades para se relacionar com os professores das escolas do que com desafios relativos ao trabalho docente propriamente dito.

A questão da resistência docente, embora não seja elemento determinante da qualidade das ações do Pibid, é um fator que não pode ser ignorado devido à sua influência direta no desenvolvimento do preparo dos licenciandos. Não se está querendo dizer que os professores sejam vilões ou que eles resistam às propostas de mudança por uma escolha pessoal imprópria, pois reconhece-se que sua resistência é derivada do receio a questões de invasão à autonomia profissional, como exigências institucionais que possam interferir em ações relacionadas ao desenvolvimento de suas aulas, respaldadas em seus saberes experienciais (Scanfella, 2013).

Portanto, compreendemos que a resistência inicial percebida em alguns professores não deve ser analisada à luz de julgamentos. Isso porque, apesar de representar um grande empecilho para a formação dos bolsistas, ela denota o descontentamento dos professores face às adaptações que têm de se submeter sem terem recebido uma preparação, bem como o desconhecimento por parte dos mesmos de uma proposta que fuja aos modelos historicamente reproduzidos de inserção à docência que, como já mencionado anteriormente, costuma limitar-se a observações.

Trabalhos sobre o Pibid indicam que em casos de dinâmicas conflituosas, parece ser uma tática perspicaz a tentativa de ‘ganhar a confiança da professora’ gradualmente. Isso porque o estabelecimento de relações harmoniosas além de favorecer a realização de atividades e garantir aberturas de espaço para o licenciando bolsista desenvolver-se na esfera mais prática da formação, cria também mecanismos de socialização pré-profissional. Esse tipo de relação desencadeia um processo de formação em que o aprendiz-professor aprende a entender as rotinas e práticas do trabalho docente, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras da organização escolar e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o ofício.

Romper com a visão ultrapassada de inserção à docência perpetuada pelos estágios supervisionados não é tarefa fácil, afinal, seria como remodelar um conjunto de práticas e posturas há muitas décadas engessadas. Contudo, ainda que o caminho a percorrer seja árduo, longo e repleto de obstáculos, ações que se iniciam com resultados pontuais, mas que com o tempo vão ganhando relevo, como é o caso do Pibid, podem ser capazes de apontar pistas para um novo modo de se pensar a formação dos professores no país. Um modo mais articulado, institucionalizado e contextualizado de formação docente.

Para tanto, faz-se indispensável voltar atenção também para os professores que já se encontram inseridos profissionalmente nas salas de aula, uma vez que “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política” (Gatti, Barreto & André, 2011, p. 266). Ademais, Fernandes e Mendonça (2013, p. 234) enfatizam que:

[...] ainda se fazem necessárias ações que abarquem outras dimensões do trabalho docente, como a criação de bolsas de permanência para os egressos Pibid que optam por exercer o cargo de professor na Educação Básica, bem como a publicação de editais voltados para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas a partir da proposição de seus professores e envolvimento das equipes de gestão escolar.

A criação de políticas complementares é uma necessidade que se coloca com urgência no âmbito do trabalho docente, pois segundo um documento produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), tão importante quanto atrair, preparar e desenvolver os futuros professores é retê-los na profissão e, para isso, são necessários investimentos financeiros para a valorização do magistério e ações direcionadas ao acompanhamento do professor iniciante a fim de que ele não se sinta desamparado e com receio para lecionar.

Considerações finais

Partindo do interesse em refletir sobre a forma com que se dá a inserção à docência nos cursos de licenciatura, propusemos discutir neste trabalho, baseados na literatura de pesquisa disponível, a relevância de se repensar e de se

conduzir com eficiência esse momento da formação, conforme possibilidade vislumbrada pelo Pibid.

À guisa de conclusão, tendo em vista o panorama descritivo e analítico explicitado, destacam-se, a seguir, algumas considerações sobre a possibilidade de o Pibid ser o precursor de uma reconfiguração ou, pelo menos, de um novo olhar para o momento de iniciação à docência:

a) É necessário avançar nas discussões sobre como devem ser realizadas as atividades práticas de estágio e como articulá-las com o aporte teórico da formação, de modo que os enfoques não cerceiem apenas sobre a quantidade de horas disponíveis para cada campo de formação. A esse respeito, os dispositivos estruturais do Pibid têm muito a contribuir devido à sua inserção no âmbito da universidade e também das escolas, o que promove o entrelace e equilíbrio de competências;

b) O Pibid segue um modelo de formação que prima pela aprendizagem *in loco* e detém a potencialidade de induzir a aproximação entre universidade e escola básica para além de suas ações. Ou seja, é uma iniciativa capaz de influenciar e ressignificar o modo de se fazer estágio por evidenciar a necessidade das intervenções e não somente das observações, além de convocar os professores em exercício a renovarem suas práticas e reconhecerem seus papéis como coformadores de professores;

c) O Programa visa à valorização do magistério tanto no que se refere ao reconhecimento da complexidade e importância do fazer docente quanto ao incentivo financeiro destinado aos envolvidos. Tal valorização ao mesmo tempo em que garante o entusiasmo dos participantes bolsistas, pode avançar no desenvolvimento de ações bem sucedidas pelo fato de demandar rigor e organização;

d) Ainda que as ações do Pibid sejam inovadoras e detenham forte influência na ressignificação da formação prática de professores, é importante que haja incentivo à criação de políticas complementares que objetivem assegurar a permanência de professores nas escolas.

Para finalizar, reafirmamos a importância de se intensificar estudos que investiguem as potencialidades das políticas e programas de formação docente do país, evidenciando aspectos que configurem perspectivas de aprendizagem docente mais efetivas, visto que a qualidade da formação de professores e,

consequentemente da educação, depende fundamentalmente de como o professor é inserido na prática e como ele é orientado a aprender as especificidades de sua profissão.

Referências

Ambrosetti, N. B., Ribeiro, M. T., & Teixeira, M. (2011). PIBID: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. *Anais do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores*. Águas de Lindóia, SP: Universidade Estadual Paulista.

André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 111-129.

Capes (2009). *Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009*. Brasília: Diário Oficial da União. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf

Capes (2012). *Relatório de Gestão do PIBID 2009-2011*. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Brasília, DF: Diretoria de Educação Básica. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf

Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010 (2010). Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm

Delors, J., Al-Muft, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. (4a ed.). (J. C. Eufrazio Trad.). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco. (Obra original publicada em 1996).

Dias-da-Silva, M. H. G. F. (2005). Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, 23(02), 381-406.

Fernandes, M. J. S., & Mendonça, S. G. L. (2013). PIBID: uma contribuição à formação docente. *EntreVer*, 3(4), 220-236.

Gatti, B. A., Silva Júnior, C. A., Pagotto, M. D. S., & Nicoletti, M. G. (2013). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp.

Gatti, B. A., Barreto, E. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.

Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Lei n. 9394/96 de 20 dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de www.planalto.gov.br

Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.

Macelo, C. (1991). *Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Resolução CNE/CP n. 1/2002 (2002a). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNE/CP n. 2/2002 (2002b). 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, DF: Diário Oficial da União. Recuperado em 03 fevereiro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Scanfella, A. T. (2013). *Mudanças na alfabetização e resistência docente na "voz" de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica*. Dissertação de

mestrado, Universidade Estadual Paulista,
Araraquara, SP, Brasil.

Souza, N. C. A. T., & Longhin, R. S. S. (2012). A constituição da identidade e dos saberes docentes: o projeto PIBID em foco. *CAMINE: Caminhos da Educação*, 4(2), 1-12.

Testi, B. M., & Grego, S. M. D. (2013). 5 anos de PIBID: reflexões sobre o programa e os avanços da literatura. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica.

Zeichner, K. M. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*. Santa Maria, 35(3), 479-504.

Recebido em: 22/02/2015

Aceito em: 17/06/2015