

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO POLÍTICA PÚBLICA

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.38420>

Dulce Maria de Souza Hemielewski *

Luci Mary Duso Pacheco **

Hildegard Susana Jung **

* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. dulcehemielewski@gmail.com

** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. lucimduspacheco@gmail.com

*** Universidade La Salle – Campus Canoas, RS. hildegardsjung@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de relatar os resultados de uma pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* voltada a analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como política de formação docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa ancorada nos princípios da concepção filosófica hermenêutica, com fins descritivos e exploratórios. A coleta dos dados empíricos ocorreu por meio de entrevista semiestruturada realizada com 10 professores das disciplinas pedagógicas do ensino médio – Curso Normal, no período de 2013 a 2016. Os resultados apontam para a grande valia do Programa para a qualificação da formação docente, uma vez que proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos, bem como para os supervisores professores e alunos da escola/campo de pesquisa, aproximando os estudos da universidade à realidade das escolas de educação básica. Políticas como o Pibid permitem a compreensão e a reflexão sobre as práticas adotadas no fazer pedagógico, as quais qualificam as ações utilizadas em sala de aula, bem como os relacionamentos que se instauram nesses espaços escolares.

Palavras-chave: políticas de formação docente, formação inicial e continuada de professores, articulação teoria e prática.

Abstract. Perspectives of teacher training: the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (Pibid) as a public policy. The purpose of this article is to report the findings of a postgraduate research *stricto sensu* aimed at analyzing the impacts of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) as a teacher education policy. It was a qualitative research anchored in the principles of the hermeneutical philosophical conception, with descriptive and exploratory purposes. The empirical data were collected through a semi-structured interview conducted with 10 teachers from the Pedagogical disciplines in high school, from 2013 to 2016. The results point to the great value of the Program for the qualification of teacher training, since it provides a space for reflection for academic scholars as well as supervisors teachers and students of the school/research field, bringing the studies of the University closer to the reality of Basic Education schools. Policies such as the PIBID allow for understanding and reflection on the practices adopted in the pedagogic process, which qualify the actions used in the classroom, as well as the relationships that are established in these school spaces.

Keywords: teacher education policies, initial and continuing teacher training, articulation theory and practice.

Introdução

As políticas públicas educacionais brasileiras ganharam força e lastro jurídico com a Constituição (1988) e com a Lei n. 9.394 (1996), que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documentos que supõem a educação básica como universal e pública. Nesse contexto, muitos holofotes se voltam à formação dos professores. Autores como Freire (2000), Nóvoa (2009), Demo (2002), Imbernón (2009) e outros, passam a insistir em uma nova prática do professor como mediador de saberes e não transmissor de conhecimentos. A prática anunciada incentiva a pesquisa e a curiosidade, deixa de lado o autoritarismo e busca o consenso, entendendo cada aluno como um ser único e, portanto, dotado de sentimentos, de medos, de experiências anteriores e de saberes já construídos.

De acordo com Imbernón (2009), quando o professor quer buscar a formação continuada e não somente quando o orientador pedagógico o sugere, os resultados são mais significativos. Dessa forma, instigar o espírito de investigador e cooperativo passa a ser uma estratégia importante e grande trunfo na caminhada da formação docente. O autor ainda propõe um novo modelo de professor e sua valorização como sujeito e participante ativo nos processos de decisão, consciente de si mesmo e de sua necessidade de buscar a própria realização pessoal e profissional.

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira; oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O objetivo deste artigo consiste em relatar os resultados de pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* voltada a analisar o Pibid como política de formação docente. O problema de investigação que deu origem ao estudo orbitou em torno de apurar se o trabalho do Pibid na escola campo de pesquisa contribui para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento da sua prática educativa.

Quanto aos caminhos metodológicos, tratou-se de estudo ancorado nos princípios da concepção filosófica hermenêutica, contemplando a educação com campo para a pesquisa social. Quanto aos fins, é descritivo e exploratório, posto que o tema central de investigação – a formação de professores – está carregado de componentes subjetivos, não permitindo sua testagem em laboratório. Quanto aos meios, consiste em pesquisa de campo e bibliográfica, tendo visitado autores especializados na área e fontes documentais e regulatórias da política de formação docente brasileira.

Dessa maneira, os caminhos metodológicos percorridos tiveram como referência a experiência de uma das autoras na supervisão escolar, contemplando dez professores da escola campo, localizada em um município do Sul do Brasil, beneficiados com o Pibid – Subprojeto Pedagogia Ensino Médio, de uma universidade comunitária. O parecer do Comitê de Ética que autorizou a pesquisa encontra-se sob o protocolo de número 1.584.992. Os docentes foram convidados a participar, tendo-se deixado claro que poderiam declinar do convite. Mesmo assim, a amostra constituiu-se em 100% do universo de sujeitos, posto que todos demonstraram interesse em colaborar. Quanto à delimitação, foi escolhida uma instituição de tradição na área, a qual iniciou sua história com o Curso de Magistério, mantendo-se na formação de professores há 63 anos.

Para melhor organização do texto, ele está dividido em três seções, sendo a primeira destinada a apresentar uma reflexão sobre o Pibid como política pública. Num segundo momento, o Programa é analisado como política de formação docente. Por último, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo, a qual trouxe a representação dos docentes da instituição de educação básica envolvida no Programa, com relação ao Pibid como fator que contribui para a formação continuada de

docente das instituições de formação de professores da educação básica.

O Pibid como política pública

O Pibid teve seu marco inicial com a Portaria n. 38 (2007). Um dos objetivos do Programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como o fortalecimento da formação continuada dos profissionais do magistério que já atuam na carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica pública brasileira.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 13), mencionar as políticas implica lançar um olhar no marco de governo “[...] ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem”. Em outras palavras, políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores. A formação, por sua vez, bem como as políticas educacionais de inclusão e de universalização, são consequência de demandas que provêm de diversas vertentes, sendo principalmente: a) atendimento ao disposto na Constituição (1988), que prevê, em seu Art. 205 que “a educação é um direito de todos e dever do Estado [...]”; b) a Lei n. 9.394 (1996), que reproduz o Art. 205 da Constituição (1988), em seu Art. 2º, além de garantir, no Art. 4º, I, a “educação básica, obrigatória e gratuita” ainda, o Art. 86, § 3º, III, que dispõe sobre a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício [...]”; c) O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.13.005 (2014), cuja meta 15 prevê uma “política nacional de formação dos profissionais da educação [...]”; d) Acordos internacionais como a Conferência Mundial da Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a de Dakar, em 2000, e mais recentemente, em 2015, na Coreia do Sul, tendo como financiadores a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(Unicef; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM). Há um comprometimento de todos os países participantes, principalmente, com a universalização, o acesso e a permanência na educação básica (MEC, 2014).

Como é possível depreender, as políticas públicas educacionais e, dentro delas, as políticas de formação docente são fruto de um complexo emaranhado de demandas, interesses, acordos e princípios ideológico-financeiros que nem sempre vão ao encontro das reais necessidades do país ou da comunidade, tampouco contemplam a opinião dos envolvidos em última instância: a comunidade escolar. Ainda assim, várias pesquisas (Correia, 2012; Lemos & Sarturi, 2013, Gatti, André, Gimenes & Ferragut, 2014), relatam que as políticas de reajuste da economia têm colocado à deriva políticas de formação docente como o Pibid.

Ao ser lançado em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o Programa passou a atender toda a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis e prioridade cabe às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2014).

Como toda política, algumas medidas foram planejadas e colocadas em prática, dando abertura ao Pibid, que tem, segundo a Capes (2014, p.11), “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Assim, o Programa constitui-se em alternativa para melhorar a formação inicial nas licenciaturas, considerando conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os propiciados pela universidade e os da experiência vivenciada em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Desse modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão e dinamismo.

O Pibid como política de formação docente

Segundo explica Nóvoa (2009), a importância do professor tem estado em destaque nos últimos anos, pese que, na maioria das vezes, por motivos de responsabilização do fracasso escolar. O autor pondera que, nesse cenário, dois fatos devem ser seriamente levados em conta: a) a questão da diversidade, posto que, como antes dito, há um consenso mundial em torno da inclusão e da universalização da educação básica, trazendo para o interior da escola um universo multiétnico, multissocial, multirracial e multicultural; b) a questão das novas tecnologias as quais revolucionam a rotina da sociedade e da escola, desafiando os docentes.

Pois bem, levando-se em conta os fatos apresentados, é mister que todos os professores possam contar com políticas de formação que os auxiliem a inserirem-se nesse novo cenário da maneira mais profissional possível. Assim, conclui Nóvoa (2009), o professor terá subsídios que lhe permitirão atuar de maneira profissional. Muitos aspectos contemplados nessa formação podem ser encontrados no Pibid, especialmente a questão do acompanhamento, do trabalho em equipe e do professor reflexivo e pesquisador.

Segundo a Lei n. 9.394 (1996), para atuar na docência, recomenda-se a formação de professores em nível superior. O ensino médio, porém, modalidade Curso Normal, ainda é aceito na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para preencher seus quadros de educadores, diversas secretarias aceitam inscrições nos concursos daqueles que têm a formação somente no ensino médio, modalidade Curso Normal.

Em que pese que ainda faltem incentivos para a formação continuada ou ainda haja estudantes que não se sentem motivados a ingressar ou permanecer nos cursos de licenciatura, pode-se observar, nos últimos anos, incentivos e programas lançados por órgãos governamentais como Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) e Pibid. Em relação ao Pibid, a meta era beneficiar, até 2015, 100 mil estudantes com o propósito de aproximar ao ambiente escolar os acadêmicos ainda no período da graduação.

O Pibid possibilita ao futuro docente o contato com a situação escolar brasileira antes de sua titulação. Em contrapartida, esses acadêmicos oferecem aos docentes já em exercício e à escola de uma maneira geral a

oportunidade de repensar o fazer pedagógico, oxigenando o processo de ensino-aprendizagem com novos saberes, tecnologias e métodos. Esse processo pode-se denominar como a articulação entre teoria e prática, a qual atende à meta 15 do PNE numa dupla via: a de formação em nível de ensino superior dos novos docentes, de acordo com a Lei 13.005 (2014) e, como acréscimo, a formação em serviço daqueles professores que já se encontram em atividade (Nóvoa, 2009).

Em 11 de abril de 2016, o presidente da Capes aprovou o regulamento do Pibid por meio da Portaria n. 46 (2016), revogando a Portaria n. 096 (2013). Assim, o Pibid Pedagogia passou a atuar do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, especificamente nos eixos estruturantes da alfabetização e do numeramento, contemplando escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média. Nesse sentido, entende-se que o Pibid-Pedagogia perderia sua essência como fortalecedor da formação inicial – no caso dos graduandos – e continuada do profissional do magistério da educação básica. Tal concepção parece contemplar somente as escolas consideradas como ‘problema’, deixando de disseminar as boas práticas (Nóvoa, 2009), como tem apontado as pesquisas sobre o PIBID.

Com a nova Portaria n. 46 (2016), a Capes propôs uma mudança radical de enfoque do Programa, bem como precarizou o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Pibid na formação docente e na atuação dos bolsistas nas escolas parceiras. Assim, observa-se as intenções da Capes e do MEC em estabelecer correlação entre o Pibid e outros programas com o olhar apenas para o processo de ‘alfabetização na idade certa’, esquecendo, por exemplo, da formação inicial e continuada de professores diante do grande número de professores sem formação em licenciatura e das distorções na área de formação de professores para atuar na educação básica, especialmente aqueles referentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em 15 de junho de 2016, a Capes revogou a Portaria n. 46 (2016), referente ao regulamento do Pibid, passando a vigorar a Portaria n. 84 (2016), que dá continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Programa em sua essência, entendendo que o futuro profissional da Educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares e vivenciar o cotidiano da realidade escolar e estabelecer relações de

construção do conhecimento na prática educacional. Rodrigues, Boeira, Brod e Caron (2013, p. 11-12) reconhecem que “o PIBID fornece ao acadêmico a oportunidade de estabelecer conexões mais concretas entre os saberes, de compreender-se como professor”.

O Pibid na escola campo de pesquisa e o retrato da realidade

A articulação entre a universidade e a escola de educação básica, segundo Lüdke (2011), começa pela formação do professor realizada pela academia que precisa contribuir para uma educação básica de qualidade na escola. A Resolução n. 2 (2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nível superior e para a formação continuada, reafirma esta articulação quando considera “a unidade teoria-prática” como um dos princípios da Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada. Também é citada no § 5º, V dessa Lei: “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mais uma vez percebe-se que o Pibid atende aos requisitos de formação, não somente como articulador entre a teoria e a prática, mas por possibilitar a vivência concreta da educação básica, além de oportunizar a formação continuada, como estabelece o § 2º da Resolução n. 2 (2015): “As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica [...]”.

A respeito da importância da formação continuada, Imbernón (2009) e Nóvoa (2009) a colocam como uma necessidade primordial em qualquer profissão na era do conhecimento e da informação. Tal imposição estaria ancorada, principalmente, na efemeridade dos conhecimentos nos dias atuais. Em outras palavras: os saberes de hoje são facilmente suplantados, principalmente devido às tecnologias, que superam rapidamente as ‘novidades’, tornando-as obsoletas com muita brevidade. Essa característica é também denominada por Bauman (2001) como “mundo líquido”, posto que não possui uma forma definida e que é superado com uma velocidade vertiginosa.

No caso da escola, a necessidade da formação continuada está relacionada – além da demanda pelas tecnologias e mídias digitais – à diversidade de culturas, de etnias e de níveis econômicos que, segundo Nóvoa (2009), povoam a escola desde que, internacionalmente e internamente, políticas de inclusão, têm contribuído para a universalização do acesso. De acordo com o autor, é necessário preparar o professor para lidar com esta diversidade, num movimento em que a escola se transforma em um lugar capaz de acolher a todos e não reproduzir um processo de exclusão, muito comum na sociedade e também na escola (Demo, 2004).

Como informado, para a coleta dos dados empíricos utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada para a consecução do objetivo de analisar a contribuição do Pibid na formação continuada dos professores, compreendendo a importância desse Programa na formação docente e no fortalecimento de sua prática pedagógica¹. O universo foi composto pelos 10 professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas no ensino médio modalidade Normal da Escola Campo e que foram convidados a participar da pesquisa, portanto a amostra constitui 100% do universo. A entrevista constou de cinco perguntas sobre: 1) a opinião professores sobre a formação continuada; 2) a opinião sobre a importância do Pibid; 3) em que medida o Pibid se constitui em espaço de reflexão; 4) o papel do Pibid na formação continuada dos futuros professores; 5) a opinião sobre a instabilidade do Pibid.

No que se refere à percepção sobre a importância da formação continuada, todos os entrevistados manifestaram que a consideram indispensável para uma educação de qualidade. O termo qualidade, por sua vez, foi mencionado em três questionários (30%), como se pode constatar na resposta de um dos professores:

Aposto na eficácia da formação continuada, pois realmente trata dos problemas do cotidiano escolar. Esta

¹Para que se possa manter o anonimato dos respondentes, como prometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por eles assinado, os mesmos são denominados, nesta pesquisa, com a letra ‘P’ de ‘Professores’, e numerados sequencialmente, de forma aleatória. Assim, usam-se as indicações P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

formação é fundamental para uma prática educativa de qualidade numa sociedade em constante transformação (P2).

Sobre a importância da formação continuada, os termos mais recorrentes utilizados pelos sujeitos foram: importância de atualização com a incidência em 60% dos questionários; e busca pelo conhecimento, mencionada por 50% dos participantes.

Com relação à 'importância da atualização' e à 'busca pelo conhecimento', pode-se notar uma postura ativa dos sujeitos da pesquisa. Esta atitude é apontada por Nogaro e Silva (2015) como imprescindível ao professor reflexivo e envolvido em uma prática emancipadora.

Assim, pode-se entender que o fato de os sujeitos terem assinalado a importância de manterem-se atualizados, expressando seu desejo de buscar conhecimento, traduz a perspectiva ativa e coletiva.

Com relação ao espírito coletivo e de cooperação, Jung e Sudbrack (2016, p.162-163) esclarecem que "o trabalho colaborativo e reflexivo permite a articulação de experiências e a melhora da qualidade do ensino, levando mais facilmente ao seu objetivo principal, que é a aprendizagem dos alunos". Percebe-se, portanto, que as autoras realizam uma articulação entre os conceitos de trabalho coletivo e reflexivo, no sentido da troca de saberes, com o conceito de qualidade, que tem como consequência uma melhor aprendizagem. Nessa linha de atuação, qualidade se articula com aprendizagem, ou seja, quando ela acontece de maneira satisfatória, tem-se uma educação de qualidade. Essa preocupação também se encontra nas respostas dos entrevistados com relativa frequência.

Talvez seja possível arriscar uma teoria sobre a postura ativa – ainda que fosse prudente a realização de pesquisas mais profundas antes de uma afirmação enfática – transformadora e de busca pelo conhecimento aqui encontrada: a influência da formação continuada e estreita aproximação entre teoria e prática oportunizada pelo Pibid.

Outras justificativas relatadas para a importância da formação continuada, ainda segundo a representação dos professores, relacionam-se com: a) a aquisição de uma nova concepção de educação, forjando um novo profissional; b) a possibilidade de obter suporte técnico para a prática educativa; c) a facilitação de um processo reflexivo; d) e a melhora da

prática pedagógica, direcionando-a aos interesses e necessidades dos alunos.

Por outro lado, apesar de considerar a formação continuada necessária, um dos participantes da pesquisa entende que isso não acontece de uma maneira efetiva, pois "serve mais para cumprir horas e não surte efeito na qualidade da educação" (P3), o que pode ser amparado pela reflexão de Candau (2000), ao comentar sobre os sentimentos de insegurança e de estranhamento causados pelo mundo contemporâneo. A reflexão da autora se faz presente, também, no depoimento de um dos professores, que constata a insegurança de alguns colegas com relação à novidade de ter em sua sala de aula pessoas estranhas ao ambiente:

Temos, como em todas as profissões, pessoas comprometidas com o seu trabalho e pessoas não comprometidas. Nas reuniões com colegas professores alguns não 'gostavam' de ter alunos do Pibid como parceiros, alegando que iriam julgá-los e compará-los. Porém, o que acontece é que o professor 'desacomoda', tem que planejar, dominar o conteúdo a ser trabalhado para orientar o aluno do Pibid.

Sobre a contribuição do Pibid para a formação continuada, todos os sujeitos relataram que o Programa é de grande importância. Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo. Esse aspecto é destacado por Imbernón (2009, p. 64), quando se refere à prática colaborativa e esclarece que "o isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas".

Como se pode inferir, o Pibid oportuniza o desenvolvimento de uma cultura coletiva, baseada em parcerias e em uma prática que visa à mudança a partir da troca e da colaboração entre os participantes que modificam e aperfeiçoam sua prática mediante o compartilhamento de problemas, de anseios e de práticas exitosas. A cultura coletiva, segundo Jung e Sudbrack (2016) é benéfica, inclusive, para a saúde mental do professor, que tem a oportunidade de revelar

suas angústias, buscando, coletivamente, uma solução para problemas que enfrenta na sua prática pedagógica. Observa-se, assim, uma contribuição significativa para o desenvolvimento profissional do 'ser professor'.

Quando os sujeitos foram solicitados a escolhessem cinco termos que pudessem traduzir a importância do Pibid para o fortalecimento da formação continuada, os mais recorrentes foram 'aperfeiçoamento', com seis citações (35%), 'novos saberes', com quatro indicações (23%), 'professores, conhecimento, interação e valorização', com três indicações (18%); 'relação teoria e prática e formação inicial', com duas indicações (12%); e 'incentivo e metodologia', ambos com duas citações (12%).

Percebe-se, mais uma vez, a ênfase na atuação colaborativa e na articulação entre teoria e prática como possibilidades para o aperfeiçoamento e a qualidade, traduzidas pelo P2 como interação nos seguintes termos:

A troca de experiências aproxima a teoria da prática, fortalecendo e aperfeiçoando a escola como um lugar de entusiasmo e dedicação, bem-estar, afetividade, qualidade e comprometimento com a vida, a sociedade e o meio ambiente.

Reiteradamente, aparece o termo 'qualidade', quando os participantes são inquiridos sobre a importância da formação continuada. Nesse sentido, buscou-se um entendimento mais claro daquilo que realmente vem a ser a "qualidade na educação". Vários documentos legais trazem a concepção de uma educação de qualidade, como por exemplo, a Constituição (1988), em seu Art. 221, § 1º, o qual versa sobre a organização do ensino no país.

Carneiro (2012, p. 72) esclarece que a garantia do padrão de qualidade está "cimentada no princípio da equidade/diversidade que não pode ser visto como critério abstrato de oferta de ensino. Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade". É necessário chamar a atenção para a questão da diversidade levantada pelo autor. O autor ainda pondera que a aprendizagem precisa ser incluída numa esfera espaço-temporal, envolvendo quatro variáveis: 1) a singularidade do educando como sujeito; 2) o meio no qual o aluno se encontra; 3) os conteúdos, representando a pluralidade daquilo que se aprende; e 4) as

metodologias, ou seja, os processos mediante os quais se dá a aprendizagem (Carneiro, 2012).

No outro lado dessa equação, ou seja, a qualidade, encontra-se o professor como profissional preparado para lidar com esses desafios (Bolívar, 2003). Ele é capaz de questionar-se, reconstruir-se. Todavia, desfazer-se de antigos valores arraigados à prática docente nem sempre é tarefa fácil. Demo (2002) destaca a nova forma de atuação necessária ao professor mediador de saberes – e não transmissor de conhecimentos –: a humildade.

Nessa mesma direção, Ramal (2002) diz que é preciso que o professor deixe de lado o medo de dizer não sei, assumindo uma postura de verdadeiro investigador, de parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento e de eterno aprendiz. Nenhum professor sai de um curso superior pronto; por isso a relevância da formação contínua que nos mantém atualizados sobre as práticas pedagógicas. Tampouco há professor tão experiente que não necessite de um *upgrade* em seu processo, uma vez que seu trabalho envolve pessoas, e pessoas são instáveis, dotadas de sentimentos e temperamentos diferentes, cada uma com seu próprio ritmo e com as suas experiências.

Os novos paradigmas da educação levam à formação de um professor disposto a desafiar o aluno à descoberta, instigando-o à pesquisa e à busca, conduzindo-o à autonomia. Para tanto, são fundamentais práticas motivadoras que despertem no aprendiz a curiosidade e a vontade de saber sempre mais. Surge, então, um grande aliado do processo de construção do conhecimento dentro da prática reflexiva do processo de construção do conhecimento: a afetividade, quando o professor se mostrará identificado com o estudante e com o seu desenvolvimento, sem bajulações, mas com sinceridade e cumplicidade no aprender (Ramal, 2002).

A recontextualização da escola passa fundamentalmente pelo fortalecimento da profissão. Este, por sua vez, passa pela formação 'dentro' da profissão, que precisa acontecer de maneira reflexiva e colaborativa, articulando teoria e prática. Mais uma vez vê-se terreno fértil para as práticas do Pibid aqui descritas e corroboradas pelos sujeitos da pesquisa.

Na sequência, é trazida a representação dos sujeitos participantes da pesquisa com relação ao Pibid como espaço de reflexão das práticas educativas dos professores. A reflexão consiste

em um processo inerente à prática educativa. Mais que isso, como afirmam Rodrigues et al. (2013), trata-se de um verdadeiro processo autoavaliativo.

Nessa perspectiva, quando perguntados se acreditam que o Pibid proporciona um espaço de reflexão, os professores respondem ‘sim’ em sua totalidade. Ao serem provocados sobre como se estabelece este processo reflexivo, a maioria dos educadores (seis – 60%) declarou ser por meio da relação entre teoria e prática. Nesse sentido, o P6 afirma que essa relação se estabelece “contrapondo o que vemos na academia com as problemáticas da educação na escola campo”. A fala do sujeito vai ao encontro do pensamento freiriano, quando este afirma que a prática reflexiva leva ao aperfeiçoamento da prática (Freire, 2000).

Neste sentido, três (25%) professores entendem que o Pibid oportuniza compartilhamento de reflexões, auxílio no planejamento (dois – 17%) e enriquecimento do trabalho pedagógico (um – 8%). Outro autor que se pronuncia a este respeito é Braga (2001), o qual explica que há uma estreita relação entre prática reflexiva, desenvolvimento do professor e o ambiente no qual ocorre a sua formação, pois a edificação da identidade da profissão se relaciona com o lócus de formação. Dessa maneira, requer uma atmosfera propícia à criticidade e à reflexividade, a qual permitirá oportunizar uma atitude autônoma e colaborativa.

Assim, mais uma vez, pode-se inferir a estreita relação entre reflexão, profissionalidade – esta última articulada com a identidade profissional –, a prática colaborativa e a relação entre teoria e prática. Este último fator, também apontado pelos entrevistados como um dos pontos de desenvolvimento oportunizados pelo Pibid, é essencial à escola do mundo contemporâneo, como antes referido com Nóvoa (2009). A dicotomia entre teoria e prática, ainda segundo este autor, sempre acompanhou as ciências humanas e, por mais que se tenha admitido esse problema, ainda resulta em um desafio colocá-las em sintonia.

Para Nóvoa (2009, p. 13), “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Entende-se que, além dessa visão simplista da profissão docente alimentada pela ideia de que

quem sabe faz, “quem não sabe ensina” o incentivo à contratação de professores por seu “notório saber”, deixando de lado a obrigatoriedade da formação técnica, como na Lei 13.415/2017 – a lei da reforma do ensino médio –, colabora para a referida dicotomia. Como referido, fortalece-se a questão prática desvinculando-a cada vez mais da fundamentação teórica. A consequência é, entre outras coisas, uma profissionalidade frágil, sem alicerce identitário, baseada no senso comum e não em teorias pedagógicas (Nóvoa, 2009).

O Pibid é uma oportunidade preciosa para colocar o futuro professor em contato com a realidade que ele encontrará em sua prática profissional. Desta maneira,

as práticas realizadas através do projeto PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade, bem como possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar pública o que faz a grande diferença na construção da identidade profissional docente, uma vez que, o professor em formação experiencia a vivência escolar, sua organização pedagógica e curricular, de maneira a conhecer refletir e agir nos processos educacionais, os quais farão parte do seu cotidiano profissional (Pacheco, 2014, p. 68).

Ao serem perguntados a respeito da importância do Pibid para o fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, os participantes da pesquisa estabeleceram algumas palavras-chave, as quais, em sua opinião, são alcançadas pelo programa. Desta maneira, o termo ‘prática’ figurou cinco vezes entre as respostas (36%), seguido de ‘experiência’ (quatro – 29%). Após, apareceu a palavra ‘formação’ (três – 21%) e ‘atualização dos saberes’ (dois – 14%). Figuraram ainda termos como ‘diálogo’, ‘reflexão’, ‘valorização’, ‘curiosidade’ e ‘comprometimento’.

Segundo o depoimento do P4, o Pibid “[...] desperta o interesse, curiosidade e vontade de buscar o novo, o diferente com as experiências e saberes compartilhados pelos envolvidos”. Na mesma esteira caminha o entendimento de Rodrigues et al. (2013, p. 270), quando esclarecem que o Pibid, ao ressignificar

[...] o olhar sobre a ação pedagógica, é possível denotar o sentido da Educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se busca resultados, mas se espera construir um caminho: a busca pelo final é uma constante, variável e, paulatinamente, gradual. O programa PIBID, como incentivo à docência, contempla, além dessa valorização, esse “ressignificado” à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino.

Entende-se, a partir das leituras realizadas e dos depoimentos colhidos, que a formação continuada é imprescindível ao exercício da docência. Não é possível que os professores se considerem prontos, esquecendo-se de que, assim como o mundo contemporâneo evolui a uma velocidade vertiginosa em plena era da globalização, também o ato de ensinar precisa ser pensado e repensado a todo o momento. Esta ideia afasta o mundo acadêmico do mundo da prática, pois o professor, por vezes, sabe o conteúdo a ser ensinado, mas tem dificuldades em socializá-lo com o grupo a ele confiado, o que torna a aula um mero ato de repetição, na qual se transmite o conteúdo que mais tarde será cobrado na prova, sem uma construção coletiva daquilo que será descoberto (ensinado) (Demo, 2002).

De acordo com Dewey (1938, p. 18), a reflexão é um processo ininterrupto e que tem por objetivo transformar atitudes. Segundo o autor, podemos também relacionar a reflexão à ideia de autoconsciência. Para isso, o sujeito precisa deslocar-se perante as ações que ele produz, vendo-se como outro. Vygotsky (2007) diz que a consciência de nós mesmos somente virá no momento em que nós nos vimos como o outro. Como, para o autor, a consciência é social em essência, depende do estabelecimento da relação que temos com os nossos pares ou com objetos que passam a atuar como mediadores deste conflito que vai dar início a um processo de tomada de consciência sobre as nossas ações e comportamentos.

Ao ser solicitada a representação dos professores sobre a instabilidade política decorrente das mudanças ocorridas em 2016, os mesmos responderam com palavras-chave, entre as quais a maior frequência ficou por conta da categoria ‘educação’ (cinco menções); na sequência, figurou ‘Perda’ (quatro); em terceiro lugar, ‘Aluno’ e ‘Políticas públicas’ (três citações);

seguidas das palavras ‘Professor’, ‘Governo oportunista’ e ‘Negativo’ (duas referências).

Como foi possível inferir por meio da representação dos sujeitos da pesquisa, estes, em sua totalidade consideram o Pibid uma oportunidade significativa de crescimento profissional, fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, bem como dos professores já em exercício na profissão. Neste mesmo sentido, reafirmam a oportunização da articulação entre teoria e prática, posto que os saberes acadêmicos logrem ao vincular-se aos saberes do dia a dia da prática pedagógica.

Por tratar-se de uma política tão significativa é que se insiste que a mesma não deveria estar à mercê das ‘marés políticas’ e político-partidárias, como antes já se observou com relação à instabilidade do Programa. Neste sentido, anui-se com Jung e Sudbrack (2016) quando as autoras relatam que a descontinuidade das políticas educacionais tem como consequência, entre outros fatores, a falta de credibilidade a elas atribuída. Neste sentido,

a descontinuidade, marcada pela ideologia político-partidária, prejudica e dificulta que políticas educacionais [...], mesmo reconhecendo-se sua importância, sejam levadas adiante, culminando em um aborto, às vezes prematuro das mesmas, que as coloca de lado. O espaço escolar está cada vez mais ligado a princípios burocráticos e institucionais do que pedagógicos (Jung & Sudbrack, 2016, p.170-171).

A ideologia política não é condenada pelas autoras como algo prejudicial às políticas educacionais, ao contrário, é considerada como fundamento à emancipação e participação democrática. O que prejudica as políticas educacionais, dizem, é a sua descontinuidade e a confusão entre prática política e prática meramente partidária. O caso do Rio Grande do Sul, que não elege governadores do mesmo partido consecutivamente, é colocado como exemplo: “No caso do Rio Grande do Sul, parece que vivemos em uma gangorra política, na qual a cada quatro anos opressor e oprimido trocam de posição, alternando-se na disputa pelo poder político” (Jung & Sudbrack, 2016, p.171), fato que ocasiona a descontinuidade das políticas públicas educacionais. As autoras alertam que não se trata de despolitizar a escola, trata-se, antes disso, de entender e exercer a diferença

entre formação e militância política e formação e militância político-partidária.

Para as autoras, é necessário haver um compromisso especial com o ser humano em primeiro lugar, quando da condução das políticas públicas, principalmente às políticas educacionais, pois

[...] se a ideologia política estiver blindada pelo senso de independência, tendo como compromisso primeiro o ser humano e a verdade, então não haverá confusão entre esta e a ideologia político-partidária. Indo mais além: se o compromisso com o ser humano e com a verdade estiverem presentes na escola, seus conflitos e tensionamentos terão um saldo positivo e não o boicote de toda e qualquer ação que advenha do grupo contrário (Jung & Sudbrack, 2016, p.178-179).

No mesmo caminho versa o entendimento de Kuenzer (1999), posto que entende que a ideologia política deve transcender a ideologia político-partidária, no sentido de buscar um consenso que articule as propostas à sua intencionalidade e consecução. Para a autora, as políticas públicas em geral, mas especialmente as políticas de formação de professores, devem levar em conta:

[...] consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema (Kuenzer, 1999, p.166).

Dessa maneira, completa a autora, inclusive as posições políticas devem possuir uma fundamentação teórico-acadêmica, provando mais uma vez que teoria e prática são aspectos indissociáveis. Conclui-se que programas que possam fortalecer esta díade são essenciais, e deveriam ser “blindados”, à prova de descontinuísmos ideológicos, econômicos e de governos.

As políticas públicas educacionais, portanto, interferem de maneira decisiva na continuidade de políticas, como é o caso do Pibid. Levando-se em conta sua relevância, entende-se que

movimentos de resistência pela sua continuidade e a elaboração de mais pesquisas com sólidos dados empíricos são fundamentais.

Considerações finais

O Pibid traz em sua essência o objetivo de valorizar o magistério como atividade profissional. Estimula a formação de professores de carreira na educação básica com intento de aperfeiçoar e qualificar as ações acadêmicas voltadas para a formação inicial. Entre a educação superior e a educação básica se promove a integração, a qual contribui significativamente para a formação continuada dos professores das escolas públicas envolvidas com o Programa. Nesse sentido, reitera-se a importância do desenvolvimento do Programa pelo caráter formador, o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre a Universidade e Escola Campo, envolvendo bolsistas, alunos do ensino médio, modalidade Curso Normal, coordenadores de área e supervisoras da escola envolvida, a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

Chegamos ao séc. XXI e ainda há inúmeras fragilidades na formação adequada de professores da educação básica e ensino superior. Acredita-se que romper com essa proposta oferecida pelo Programa impactaria de forma negativa na formação de professores do magistério, pois nas diferentes experiências entende-se que acontece a compreensão e a reflexão sobre as práticas adotadas no fazer pedagógico. Estas por sua vez qualificam as ações relativas às metodologias utilizadas em sala de aula, bem como os relacionamentos que se instauram nesses espaços escolares.

Dito isso, entende-se que a pesquisa, modestamente, pôde contribuir para a geração de conhecimentos que visam a colaborar com a linha de pesquisas Formação de Professores. Entende-se que a formação de professores consiste em um tema complexo, mas que precisa ser constantemente perseguido.

Por isso, o tema suscita novas perspectivas de estudos, como a possibilidade de o Pibid funcionar em uma modalidade diferente com alunos dos programas *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que se questiona sobre o desenvolvimento de outras políticas educacionais similares. Estas, porém, consistem em questões para uma nova pesquisa.

Referências

- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolívar, A. (2003). Retos actuales del área de didáctica y organización escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres didáctica y currículum. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. *Revista Diálogos Educativos*, 7(14), 126-128.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Brasil. (2014). *Relatório educação para todos 2000 – 2015*. Brasília, DF, MEC. Recuperado em 11 de out. de 2016 de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.
- Candau, V. M. (2000). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado em 19 novembro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. (2014). *Uma síntese sobre programas de formação de professores da educação básica*. Brasília, DF: MEC.
- Carneiro, M. A. (2012). *O nó do ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Correia, G. dos S. (2012). *Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Demo, P. (2002). *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos*. Porto Alegre: Mediação.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S. & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília/DF: Unesco.
- Gatti, B.A., André, Marli E. D. A., Gimenes, N. A. S. & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Jung, H. S., & Sudbrack, E. M. (2016). *Educação e formação continuada: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio – percalços desafios e possibilidades*. Curitiba: CRV.
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20(68), 163-183.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm.
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a

- Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.
- Lemos, C. O., & Sarturi, R. C. (2013). O jogo sete cobras na modalidade ateliê PIBID-Pedagogia. *Anais do Seminário Institucional do PIBID UNISC*, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 1.
- Lucena, C. (2010). O pensamento educacional de Émile Durkheim. *Revista História, Sociedade e Educação no Brasil*, 40(2), 295-305.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII(74), 77-96.
- Nogaro, A., & Silva, H. A. (2015). *Professor reflexivo: prática emancipatória?* Curitiba: CRV.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, L. M. D. (2014). Construção da identidade profissional docente: a experiência do PIBID Pedagogia na URI– Câmpus de Frederico Westphalen. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Ouro Preto, MG, Brasil, 17.
- Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007*. (2007). Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>
- Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*. (2013). Brasília. Recuperado em 05 de outubro, 2017, de https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf.
- Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016*. (2016a). Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>.
- Portaria n. 84/2016, de 14 de junho de 2016*. (2016b). Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>.
- Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura*. Porto Alegre: Atmed.
- Resolução n. 2/MEC/CNE, de 1º de julho de 2015*. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf.
- Rodrigues, R. V., Boeira, C. S., Brod, A., & Caron, M. S. (2013). *O PIBID na URI: atividades desenvolvidas em 2012*. Frederico Westphalen, RS: Editora da URI.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 29/07/2017

Aceito: 05/10/2017