

## ARTIGOS

## PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares

Daniel Soczek

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa sobre a formação de professores no Estado do Paraná que atuam no ensino fundamental e médio, na perspectiva das políticas públicas voltadas para sua formação. A hipótese deste estudo é que o processo de pesquisar sobre prática de ensino constitui-se no âmago e no ápice do processo de formação e que sua ausência repercute negativamente na prática docente, necessitando, portanto, ampliar continuamente os espaços que a propiciem. A delimitação escolhida neste texto para pensar políticas públicas que retomem a centralidade da pesquisa nos processos pedagógicos é o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, financiado pela CAPES sobre o qual faremos alguns apontamentos críticos referentes a este Programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, PIBID, Pesquisa

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre a formação de professores tem sido cada vez mais estimulado considerando: (a) o aumento da demanda quantitativa de profissionais da Educação, bem como a necessidade de formação continuada que contemple os desafios de um mundo globalizado; (b) a reflexão acadêmica realizada nas IES (Instituições de Ensino Superior) sobre a formação de professores; e (c) o aporte jurídico dado a essa problemática pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, artigos 61, 62, 63 e 67 em especial) e legislações complementares. Essa conjugação entre demanda, debate de possibilidades e o aporte legislativo tem viabilizado ações interessantes em termos de constituição de políticas públicas educacionais como, por exemplo, a criação do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, objeto deste artigo. De acordo com a Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009, que regulamenta o PIBID, esse Programa tem “por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica”. (Em 2010, o Programa estendeu-se também para as IES Comunitárias.) Seus objetivos, de acordo com o art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, 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 conformadores 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.*

No intuito de viabilizar os objetivos acima expostos, o PIBID tem recebido um orçamento significativo e crescente: somados os anos de 2009 a 2011, teve uma execução orçamentária da ordem de R\$ 239.038.820,14 sendo este valor majorado substancialmente para maior a partir da implementação do edital de 2012, quando este Programa passou a contemplar um total de 192 IES (em 2009 eram apenas 43), 3046 coordenadores de IES para os subprojetos, 6173 professores de escola pública participantes como supervisores e 40012 alunos bolsistas de graduação.<sup>1</sup>

Considerando a finalidade, objetivos e a dimensão desse Programa, fazem-se necessários estudos que avaliem seu impacto nos processos de formação de professores a partir de reflexões e apontamentos críticos que ajudem a melhorar as dinâmicas educacionais nele gestadas e dele derivadas. A reflexão aqui proposta tem a pretensão de explorar alguns limites e possibilidades desse Programa considerando o papel das IES, o contexto das Escolas e a realidade dos estudantes e supervisores envolvidos no Programa. Quanto à metodologia empregada neste estudo, está ancorada em pesquisa bibliográfica associada a reflexões de

<sup>1</sup> Dados extraídos do Relatório de Gestão 2009-2011 PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 de set. 2012.

ordem pessoal originárias da condição deste que vos escreve como participante do PIBID na qualidade de supervisor em Escola. Parte-se do pressuposto que as impressões retiradas da experiência de participação no Programa associadas à pesquisa documental estabeleçam uma conversação dialógica entre essa política pública e as condições materiais de existência dos que dele participam, considerando as possibilidades de construção de modelos de processos formativos a partir da centralidade do papel da pesquisa.

## 1 PIBID: DINAMIZADOR DO MOVIMENTO FORMAÇÃO-PESQUISA.

Para compreender a importância e significado do PIBID, é necessário, dentre outras coisas, refletir sobre a realidade da Escola e aspectos da formação dos professores que nela potencialmente irão atuar estabelecendo pontes nas relações entre (I) professor/Escola (na perspectiva do espaço da prática docente) e (II) professor/IES (na perspectiva do espaço originário de sua formação). O foco desses apontamentos neste texto não tem como pretensão fazer um tratamento abrangente de todas essas relações, tampouco uma revisão bibliográfica exaustiva de autores que discorrem sobre essas temáticas. Os apontamentos abaixo apenas levantam algumas questões que ajudam de modo direto e pontual a pensar alguns limites e possibilidades do PIBID. Nessa perspectiva, a questão norteadora das reflexões é: quais as possibilidades de materialização de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva da construção crítica do conhecimento, considerando as condições nas quais o professor se formou e as possibilidades do aporte reflexivo e prático que o PIBID pode proporcionar?

(I) Pensar a Escola requer a compreensão dialética de alguns pressupostos desse espaço, como a existência de trocas sociais diversas; as múltiplas possibilidades de construção de conhecimento; os processos de construção e organização política, dentre outros. Nesse espaço, que requer sua construção contínua numa perspectiva democrática, estão presentes derrotas e conquistas, desilusões e alegrias, reprodução e transformação. Essas possibilidades analíticas não podem ser tomadas numa perspectiva maniqueísta e autoexcludente, mas enquanto composição de um movimento próprio e dinâmico da Escola tomado em, pelo menos, dois sentidos: (a) como um jogo social no sentido como Huizinga (1996) trabalha este conceito associado às (b) representações nele presentes na perspectiva de habitus e campo (BOURDIEU, 2004). Enquanto “jogo”, o espaço escolar requer dos seus “jogadores” o conhecimento e reconhecimento das regras desse espaço, mediante as relações ali estabelecidas constituindo lógicas de ação a partir de sua referência a esse espaço no qual se desenvolvem. Enquanto “habitus” e “campo”, as representações sociais produzem uma economia simbólica que fundamenta e reproduz as hierarquizações sociais considerando um processo de “distinção” entre os diversos membros da sociedade.

Nessa dinâmica de compreensão do espaço escolar, convém reiterar a centralidade do estudante no processo educativo, foco das atividades pedagógicas. Associe-se a essa centralidade do aluno na práxis educativa a importância do aprender a pesquisar que consideramos aqui, junto com Demo (2001), o principal objetivo do processo educativo na Escola, e não uma meta exclusiva no âmbito do ensino superior.

Para o aluno, muitas vezes, a Escola – compreendida como espaço de construção do conhecimento – sofre uma redução fenomenológica a um método expresso num livro didático; à resolução (exaustiva) de “exercícios” cujo objetivo não lhe é claro ou significativo; uma fragmentação disciplinar num mundo onde as “conexões” são importantes, enfim, um distanciamento e mesmo desconexão entre teoria e prática dentre muitas outras questões problemáticas que é possível apontar. Se esses problemas existem, requerem sua ponderação com os aspectos positivos do processo educacional que é construído, fundamentalmente, a partir de perspectivas e possibilidades emancipatórias. Então, é necessário realizar, enquanto professores,

uma análise que tencione essas proposições na perspectiva de estabelecer paralelos e pontes entre uma Escola que temos e uma Escola que queremos ter, procurando continuamente diminuir o fosso entre estas duas instâncias. Deriva dessas proposições a hipótese de que o professor, dentre outras missões, está incumbido de continuamente exercitar sua condição de pesquisador e produtor do saber não só de seus conteúdos disciplinares específicos, mas também de suas práticas educativas. Mas, como deve ser compreendido esse saber e sua produção?

Na tentativa de responder a essa questão, Tardif apresenta duas reflexões significativas sobre esta temática. Segundo ele,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11)

E, mais adiante, continua o autor afirmando que

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.17)-.

Pensar a produção do conhecimento a partir daqueles aos quais ela se destina (já que o movimento da produção do saber está coadunado ao movimento de sua exposição à dialogicidade e sua relação com a realidade material) é um aspecto fundamental para compreender o PIBID como uma condição de reflexão e desenvolvimento de práticas que materializem as hipóteses sobre o papel do professor aqui aventadas.

Para que as proposições acima se tornem programáticas e pragmáticas, é necessária também uma incursão reflexiva sobre o processo de formação do professor.

No século retrasado, Marx já nos ensinava que

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade[...]A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX, K; ENGELS, H. 1977, p.118-119)

Hodiernamente, a condição pós-moderna e os desafios de uma educação de qualidade num contexto onde o neoliberalismo e mercantilização do ensino grassam sem barreiras (BAUMAN, 2011), há um chamamento para uma reconstrução contínua dos processos pedagógicos, abandono de “modelos prontos” e de ter como perspectiva de trabalho o necessário distanciamento reflexivo entre o aluno “ideal” – o que estuda, que lê, presta atenção e está interessado em sua formação – uma concepção utópica de educação – do aluno “real” que trabalha, que tem um histórico educacional eivado de lacunas múltiplas e que sua

permanência na escola, em vários casos, é muito mais uma pressão social de alguma ordem do que o interesse pela educação.

Então, no que consiste – ou como se define – a formação do professor no contexto contemporâneo? De acordo com Feldmann:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN 2009, p. 72).

Desse modo, discutir e analisar os processos de formação dos professores envolve a compreensão do contexto atual como resultante de um processo histórico eivado de contradições, gerando possibilidades de ação, respeitando seu caráter idiossincrático. É importante, pois, situar as possibilidades de materialização de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva da construção crítica do conhecimento, evitando aceder a perspectivas simplórias de compreensão da Educação a partir, por exemplo, de uma ordem burocrático-administrativa resultante de uma lógica mercantilizadora da educação como sugere o modelo neoliberal de sociedade. Para uma análise crítica e consistente dos processos de formação de professores, é necessário considerar, entre outros elementos, as condições materiais de existência dos professores, dos alunos, bem como as condições na qual o professor formou-se e as condições atuais de seu processo de formação.

Para que isso ocorra, de acordo com Romanowski (2007), é fundamental a discussão sobre os saberes enquanto um processo de formação continuada, que se desdobra em saberes de experiência (oriundos da reflexão da prática profissional), de especificidade (domínio docente nas diversas áreas do conhecimento) e pedagógicos (ciências da educação que viabilizam a reflexão da práxis pedagógica). De acordo com a autora,

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente (ROMANOWSKI, 2007, p. 133-134).

Nos passos dos autores acima e considerando a nossa condição pós-moderna, partimos do pressuposto que a formação acadêmica e continuada dos professores tem como fundamento o movimento de reconstrução cotidiana das práticas educativas, o que demanda aos professores em formação assumir a condição de pesquisador de suas práticas (ESTEBAN; ZACCUR 2002; RODRIGUES, 2009; ANTUNES, 2011, para citar apenas alguns nomes). Entretanto, no âmbito da Escola, muitas vezes a pesquisa não ocorre, fato que nos incita a refletir sobre as razões deste fenômeno. O PIBID, ao incentivar a pesquisa pelo envolvimento dos professores no cotidiano da Escola, constitui-se num espaço significativo e alternativo para superar essa problemática (da ausência da pesquisa em metodologias educacionais) diminuindo as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor, problemática essa desenvolvida na sequência deste texto.

## 2. DA GRADUAÇÃO À SALA DE AULA: RUPTURAS

Um dos marcos na história de vida dos professores são os anos iniciais de seu trabalho, quando se constitui, para muitos, uma “ruptura” entre o tempo de formação superior e a preparação para o trabalho e, efetivamente, o exercício da práxis docente. As pesquisas sobre história de vida de professores apontam os anos iniciais da carreira docente como os mais difíceis (GONÇALVES, 1992; MORENO, 1998; LIVIO, 1998; PERES, 1998). Isso se deve, em parte, ao “choque” de realidade ao qual esses alunos são expostos no início de sua carreira docente: as lacunas de formação causam insegurança na apresentação de conteúdos; a falta de habilidade em falar em público torna-se um peso no processo; idealizações a respeito do ambiente escolar, colegas de profissão e alunos caem por terra. Em síntese, as condições de trabalho passam a marcar de modo indelével as vidas desses profissionais de forma abrupta.

Ainda que exista, obrigatoriamente, em todos os cursos de formação a disciplina de metodologia do ensino e/ou estágio, com uma grande carga horária a ela dedicada, nem sempre seus objetivos de orientação da prática docente são atingidos. Daí as dificuldades dos primeiros anos, quando o professor “aprende a trabalhar” na perspectiva de fazer “calos nas mãos” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

A discussão de como melhorar a práxis docente do professor atuando na sala de aula vê-se limitada por uma série de elementos decorrentes de um sentir-se “abandonado”, como o pensamento de que (a) ao partilhar seus problemas com os demais colegas ou direção da Escola isso soe como incompetência, além da (b) ausência de quem deveria acompanhar e ajudar este professor: os pedagogos. A crítica aos pedagogos não se dá pela falta de interesse ou preparo para trabalhar essas questões, mas sim pelo duplo problema quanti-qualitativo referente ao reduzido número desses profissionais presentes na Escola e o acúmulo de funções que lhe são atribuídas para atender professores, alunos, pais, demandas da secretaria e da direção da Escola, entre outras.

A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser rediscutidas tanto na perspectiva da relação (I) professor-IES quanto na relação (II) professor-Escola.

(I) Na perspectiva da relação professor-IES, é necessário destacar a distância entre a Escola Pública e a academia, entre outros, nos seguintes aspectos:

a) Por parte dos professores da Escola existe uma resistência a leituras e reflexões sobre a práxis pedagógica sobre argumentos como “eles não estão em sala de aula nos ensino fundamental e médio, não sabem o que é ter ‘esses alunos’”. Enquanto o discurso da academia tende a ser propositivo, indicando experiências que deram certo e possibilidades de trabalho numa perspectiva crítica, em muitas circunstâncias a sensação de quem está na sala de aula é de que esse mundo de possibilidades simplesmente “não existe” no seu dia a dia. A realidade seria “outra”, como explica Bueno (1998).

b) Nessa mesma seara de reflexões cabe lembrar também em que medida é construído um certo “desdém” para o ensino, como algo “menor” na academia. Esse problema não é uma preciosidade brasileira contemporânea. Já Adorno ([1965]2010) no seu texto “Tabus acerca do magistério”, ressentia-se desse fato quando da seleção dos professores em Filosofia na Alemanha, a opção pelo ensino não era

uma escolha profissional, mas uma alternativa para recebimento de proventos, já que estes consideravam a pesquisa de conteúdo muito mais importante que o ensino.

c) Apesar de os cursos serem de licenciatura, a perspectiva da pesquisa enquanto conteúdo específico parece ser “mais” reconhecida que a metodologia de ensino que é relegada a um “segundo plano”. Aprende-se na graduação em Filosofia, por exemplo, o mito da caverna de Platão. Entretanto, em que momento é discutido como apresentar essa reflexão para um estudante do primeiro ano do ensino médio? Como o discurso pode ser democratizado sem ser superficializado ou tratado de forma tão especializada que seja praticamente impossível ao estudante acessá-lo?

d) Há que se considerar, ainda, um distanciamento da produção acadêmica nas IES e o universo da Escola: os diversos eventos científicos como seminários ou congressos acabam se restringindo aos profissionais que fazem alguma pós-graduação. Onde estão os professores da Escola nesses eventos? Qual o papel das IES na promoção desses eventos? Não é possível, nesse momento, aprofundar essa problemática que traz em seu bojo uma discussão sobre as possibilidades de acesso a esses eventos (as Escolas “não dispensam” os professores para participar de eventos científicos, pois o processo de formação continuada não é relevante numa gestão burocrática do Estado de cunho legalista e economicista), bem como o interesse ou possibilidade logística do professor deles participar. De qualquer forma, merece destacada reflexão o problema da ausência do professor na academia como algo, a um só tempo, questionável e angustiante.

O desafio é, portanto, aproximar o professor da academia, sendo que uma das formas de fazer isso é incentivá-lo a pesquisar, dando-lhes condições efetivas para tal empreendimento, para que suas práticas possam ser revertidas em objetos significativos de aprendizagem. Há o pressuposto aqui de que o professor, perdendo sua identidade de pesquisador, perde-se enquanto profissional da educação. O PIBID, ao contar com professores supervisores nas Escolas, possibilita que esse fosso entre professor e IES fique bem mais raso e estreito pela criação de um espaço mais efetivo de diálogo direto entre essas duas esferas educacionais.

(II) Na perspectiva da relação professor-Escola, é necessário repensar os discursos – as falas do professor sobre sua prática pedagógica.

Enquanto professor de ensino fundamental e médio tive muitas vezes a oportunidade de ouvir nas salas de professores nos momentos de intervalos, nas horas-atividade ou ainda em conversas informais a constante verbalização de práticas pedagógicas recentemente realizadas e seus resultados, ou seja, o destaque de suas experiências cotidianas, além de outros assuntos, é claro.

Nessas conversas sobre a práxis pedagógica as considerações sobre “fracassos” são mais usuais que o comentário sobre ações “bem-sucedidas” em suas diversas possibilidades. Essas conversas se limitam, muitas vezes, à resignação (“não sei o que fazer”); um processo de “catarse coletiva” (todo mundo tem “problema” como o aluno ou sala “x”); uma discussão sobre uma “ineficiência do sistema” (os pedagogos/diretores não fazem nada!) entre outros. Muitas vezes as situações vividas e verbalizadas restringem-se a mero desabafo, não ocorrendo um salto qualitativo no sentido de que essa problemática seja transformada em objeto de pesquisa, tendo como pressuposto e meta a melhoria da práxis pedagógica. As descrições dos fatos são feitas fartamente – mas não sua análise! Já as experiências “positivas” (experiências pedagógicas que atingiram sua meta) tampouco são objeto de sistematização e reflexão. Assim, ainda

que imersos de experiências significativas – os saberes de experiência, na terminologia de Romanowski – muito delas se perde e, ao invés de florescem em práticas inovadoras, fenecem em discursos, muitas vezes, derrotistas. Como nos alerta Boaventura Souza Santos (2001), devemos urgentemente retomar a questão do “desperdício da experiência”.

Uma possível e necessária mudança de discurso requer uma revisão das relações entre o professor, a Escola e as IES sendo o PIBID um dos loci possível para desenvolver tal possibilidade. Considerando as oportunidades que o PIBID propicia pelo esgarçamento dos nós educacionais acima apresentadas é mister destacar alguns aspectos desse Programa na perspectiva crítico-reflexiva com vistas a retirar o máximo proveito de suas potencialidades.

### 3. LIMITES E POSSIBILIDADES DO PIBID

O PIBID, ao viabilizar um contato de maior abrangência temporal e reflexiva do graduando com a Escola, cria um espaço de interação que permite uma aproximação maior entre a Escola e a IES. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação. Por isso, esse Programa constitui-se num interessante modelo de formação de professores, aumentando a sensibilidade para a demanda por uma educação de qualidade centrada nos estudantes, foco do processo educativo. Se o Programa é interessante para os graduandos, também o é para os professores supervisores que se beneficiam dessa troca de experiências que implica um repensar da prática docente. Significa, literalmente, a inserção de “sangue novo” pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação.

No que pese as reflexões até aqui desenvolvidas, o PIBID não pode ser visto como a panaceia dos problemas da Escola ou das IES, sendo conveniente destacar os limites desse Programa sem deixar de explorar, igualmente, suas possibilidades. As ponderações abaixo são, em parte, fruto da troca de experiências viabilizadas pelo I Seminário Estadual do PIBID, realizado em Ponta Grossa em agosto de 2012, e também do relatório de Gestão 2009-2011 PIBID. Convém esclarecer que as considerações feitas não seguem alguma hierarquia de problemas “mais” ou “menos” importantes nem pretende ser exaustiva tendo tão somente o objetivo de despertar a reflexão sobre os pontos apresentados.

#### 3.1 LIMITES DO PIBID

Primeiramente, é preciso superar uma visão ufanista do PIBID, como se houvesse um “antes” e um “depois” da Escola ou da IES a partir do desenvolvimento desse Programa. Tendo esse pressuposto, podemos estabelecer os problemas do PIBID em quatro grandes grupos:

a) Um primeiro “rol” de limitações do PIBID está no relacionamento entre os graduandos, e a Escola constituindo um problema de identidade e do papel do bolsista. Destaca-se, nesse sentido, o fato de que em algumas Escolas os participantes do PIBID confundem (intencionalmente ou não) essa atividade com o estágio e, em algumas circunstâncias, esses graduandos são vistos como “recurso humano disponível” para suprir a falta pontual de professores (por motivo de doença ou outros) em dia letivo na Escola.

b) Um segundo grupo de limites está relacionado ao formato de como o projeto vem se desenvolvendo na perspectiva de projeto político: de um lado, é necessário lembrar que, sendo um Programa de bolsas,



a qualquer momento pode ser extinto. Daí a necessidade de uma regulamentação específica que garanta a continuidade do projeto. Nesse sentido, o crescimento do grau de institucionalização levaria a uma incorporação do Projeto às Instituições. Isso é fundamental posto que, tanto para os professores das IES como da Escola, não existe um espaço de tempo de trabalho destinado ao Programa. Assim, a bolsa significa, efetivamente, um aumento da carga horária de trabalho, e a participação no PIBID está muito baseada no voluntarismo idealista de seus partícipes (pois o valor da bolsa é inversamente proporcional ao trabalho necessário de acompanhamento da atividade), o que pode comprometer o Programa. Uma alternativa seria a incorporação dessas atividades na carga de trabalho semanal dos professores das IES e das Escolas, institucionalizando, definitivamente, o Programa.

c) Um terceiro grupo de limites refere-se ao projeto em si mesmo: a sua aplicação dá-se num movimento quase que “amador”, já que o projeto não prevê diretrizes específicas a serem desenvolvidas. Por conta dessa “ausência”, fica mais difícil estabelecer procedimentos avaliativos quanto ao impacto do PIBID nos processos de formação de professores, nas escolas e nas IES.

d) Muitas vezes, as experiências proporcionadas pelo Programa não são compartilhadas dentro do espaço escolar: o desenvolvimento de atividades, que poderiam ser aproveitadas em outras disciplinas, por exemplo, não ocorre por pura falta de diálogo. Existe, desse modo, certa “invisibilidade” do PIBID na Escola.

Um último aspecto, não relacionado diretamente ao PIBID, mas profundamente relacionado aos seus objetivos, numa perspectiva estrutural, refere-se ao fato de que as condições de trabalho e de salário nas Escolas não são, por si, atrativas, podendo, inclusive, “espantar” o aspirante a professor. O incentivo à docência decorre, também, de que as condições de trabalho sejam atrativas. Daí o papel de uma luta mais sistemática e organizada do Sindicato e seus professores com a IES, no sentido de esta última assumir uma posição política mais incisiva frente às secretarias estaduais de educação no que diz respeito à melhoria das condições de ensino nas Escolas para que esses espaços de trabalho sejam, efetivamente, atrativos aos estudantes em formação.

### 3.2 ASPECTOS POSITIVOS DO PIBID

Apesar dos apontamentos acima, os aspectos positivos do PIBID se sobressaem de modo inaudito. Quanto aos benefícios do Programa, destacamos os seguintes aspectos:

a) Ao permitir o contato com a Escola, o PIBID proporciona uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades da Escola, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais, desdobrando-se nos seguintes aspectos: (I) Essa formação tem um caráter prático na perspectiva pedagógica instituída através da construção e reelaboração de modelos de ensino e propostas metodológicas. Os participantes do PIBID têm produzido uma enorme quantidade de materiais didáticos como jogos, livros, blogs, vídeos, etc. e incentivado o uso mais intenso da estrutura escolar disponível aos alunos como laboratórios e bibliotecas. (II) Essa formação tem um caráter prático na perspectiva psicológica na medida em que a participação no PIBID ajuda a compreender e superar as agruras das condições de trabalho nas Escolas. (III) A Escola passa a ser reconhecida como campo de produção, construção e apropriação do conhecimento. (IV) Observa-se um crescimento da participação e publicação dos alunos bolsistas em eventos científicos, o que torna o graduando partícipe desse Programa um estudante diferenciado em termos de qualificação. (V) Reafirma a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental de formação docente.

b) O envolvimento dos supervisores das Escolas incentiva um processo de formação continuada e autorreflexiva posto que as relações de alteridade ali desenvolvidas desdobrem-se em compromisso: considerando o olhar do outro, como é realizado o ensino pelo supervisor na Escola? A relação dialógica estabelecida é possível pela generosidade de estar disposto a ser visto naquilo que se é e permitir uma revisão e reconstrução de si como professor. Reaproxima, dessa forma, o ensino e a pesquisa na perspectiva de um trabalho coletivo.

c) A aproximação entre as IES e as Escolas possibilita um enriquecimento das licenciaturas pela revisão curricular de ementas, metodologias e tecnologias educacionais considerando os desafios que os bolsistas do PIBID trazem às IES, possibilitando uma articulação melhor entre teoria e prática educacional. Além disso, como alguns dos bolsistas possivelmente irão se inserir como professores no Ensino Superior, essa perspectiva de um olhar mais atendo às questões metodológicas tende a ganhar maior visibilidade e relevância nas pesquisas desenvolvidas nas IES.

d) O PIBID promove o incentivo dos alunos da Escola para a participação em Olimpíadas (Matemática, Português, Filosofia...) e melhora o desempenho escolar ao promover atividades mais criativas e motivadoras para o ensino, ainda que por enquanto isso não possa ser demonstrado tendo por base, por exemplo, a relação entre Escolas que recebem os alunos do PIBID e os índices do IDEB, por exemplo.

Esses benefícios decorrem, em boa medida, da forma como o Programa foi estruturado, ou seja, ao não apontar com maior detalhamento e especificidade no que consistem as práticas de incentivo à docência, permitiu a existência de práticas plurais pautadas pela troca e melhoria das experiências de docência. Essa pluralidade quantitativa de experiências tende, dialeticamente, a uma mudança qualitativa das práticas escolares. Essa produção diversa, mas não fragmentada, abre portas a uma prática educativa emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os processos de formação de professores é uma tarefa da qual não podemos nos eximir. Essas reflexões provisórias sobre o PIBID, enquanto incentivo à docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos "resultados" efetivos das práticas realizadas. Desse Programa, que merece aprofundamento tanto das propostas quanto de suas perspectivas, destacamos os seguintes avanços:

a) A possibilidade de fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da práxis profissional mediante reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva, de troca de experiências, ao contrário de Programas de formação como especialização, mestrado ou doutorado. Nestes, se promove uma formação voltada ao indivíduo, pois é ele que tem que dar conta de uma reflexão e pesquisa num formato monográfico, não sendo permitida a defesa de uma tese de doutorado em grupo, por exemplo.

b) O PIBID é um espaço importante que permite a construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da formação do professor.

c) A visibilidade proporcionada às experiências pedagógicas que obtiveram êxito e que podem servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente.

d) A consideração do espaço da Escola e o aluno como elementos fundamentais para pensar os processos de formação em termos de alcance de seus objetivos. O desenvolvimento do professor e da Escola só ocorre de modo associado. Para isso, é necessária uma gestão democrática que favoreça tanto o apoio a projetos e propostas a serem implementadas quanto às ações que favoreçam a troca de experiências, sem deixar de resgatar o vínculo social com a comunidade na qual a Escola está inserida.

e) O resgate do professor como pesquisador, tendo como aspecto positivo e produtivo a partilha das experiências de formação bem como o dar visibilidade a essas experiências, gerando ganhos em escala na medida em que tais experiências são conhecidas e discutidas por outros docentes a partir de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e criativa sobre a realidade escolar.

f) A possibilidade de uma formação com qualidade, a partir da produção e divulgação de conhecimentos pela discussão das teorias de ensinar abrindo o espaço necessário para invenção, desenvolvimento e teste de metodologias do ensino.

g) O reconhecimento do trabalho dos professores tanto da perspectiva acadêmica quanto financeira incentiva e contribui significativamente para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil, atendendo, dessa forma, ao espírito que rege a legislação vigente. A luta pela ampliação de vagas nesse Programa deve ser, pois, uma bandeira a ser desfraldada com uma veemência cada vez maior enquanto luta pela garantia de políticas públicas que melhorem a formação dos professores.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ANTUNES, C. *Quanto vale um professor?* Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. G. *Formação de Professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Z. *A Ética é Possível num mundo de Consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoes-anteriores-pibid>>. Acesso: em 10 ago. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: *O poder simbólico*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C.P. (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. Editora Escrituras, São Paulo: 1998.

CAPES. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência*. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

FELDMANN, G. (org.) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>>. Acesso em: 14 de ago. de 2012.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto Editora: Porto, 1992, p. 141-170.

MARX, K.; ENGELS, F. *Teses sobre Fierbach*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIVIO, A. I. T. O vazio da formação e o vazio da profissão. In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C. P. (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 145-150.

MORENO, E.G. Profissão professora: um contentamento descontente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Editora Escrituras, 1998, p. 129-136.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto Editora: Porto, 1992.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERES, S. A. B. Catapulta. In: BUENO, B.O.; CATANI, D. B; SOUSA, C.P. (orgs). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 83-100.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, B. S. *A IES no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da IES*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.