

ARTIGOS

PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores

Silvia Regina Canan

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

RESUMO: O texto proposto resulta de reflexões advindas do projeto de pesquisa “Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente” e objetiva analisar o referido projeto, com o intuito de compreender o PIBID e sua contribuição para a valorização e qualificação dos futuros professores da educação básica. A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, com o desenvolvimento de estudos bibliográficos, análise documental e utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – campus de Frederico Westphalen. O estudo está inserido no Grupo de Pesquisa em Educação, e seu foco é compreender como os acadêmicos percebem a própria formação, tendo como referência o PIBID. A sustentação teórica do projeto fundamenta-se nas Políticas de Formação de Professores e em autores que discutem essas políticas no Brasil. A pesquisa em andamento, está na fase da análise de dados, contudo, podemos declarar, ainda que parcialmente, que o PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, trazendo a experiência necessária para que eles decidam se querem ou não serem professores. Além disso, esse programa propicia a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão incentivá-los a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, um dos seus objetivos primordiais.

PALAVRAS CHAVES: Política Nacional de Formação de Professores; PIBID; Formação inicial.

INTRODUÇÃO

O projeto “Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente” resultou da necessidade de realizarmos uma avaliação constante das políticas públicas efetivadas a partir de determinações do Governo Federal, através do Ministério da Educação. Nesse caso, o trabalho que compusemos contempla parte de uma pesquisa cujo foco é a Política Nacional de Formação de Professores (instituída pelo Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009), a partir da qual alguns programas foram criados, com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto.

Nossos principais objetivos são investigar se a participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen-RS, no PIBID pode ser considerada um fator relevante na formação dos futuros professores; em que medida esse programa, como política de formação docente, poderá, de fato, contribuir para a valorização e para a qualificação dos futuros professores da educação básica; se as ações propostas pelo programa, no âmbito dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras da URI, contribuem para o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentadas no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; quais aspectos das ações propostas pelo programa evidenciam o compromisso com um projeto social, político e ético, capaz de contribuir para a formação e para a emancipação de indivíduos e grupos sociais.

A pesquisa de cunho qualitativo situa-se na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Professor” do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE).

O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Podemos inserir a criação do PIBID, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, já que, desde então, vários debates foram acontecendo no Brasil, à medida que as proposições da lei iam sendo implementadas, no âmbito da educação brasileira. Podemos citar como exemplo o artigo 62 da referida lei, que trata da formação continuada ou formação em nível superior (graduação):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 49).

Ao mesmo tempo que se reconhecia a necessidade de haver a formação docente em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena, a lei foi concessiva no que se refere à formação mínima, pois continuava admitindo o curso de nível médio na modalidade Normal. Essa concessão contrariou a proposta do Plano Nacional de Educação – aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 –, que, no capítulo IV (Magistério da Educação Básica, item 10 – Formação dos professores e valorização do

Magistério) e no subitem 10.3 (que trata dos objetivos e metas) propunha prazos para efetivação do plano de formação docente em nível superior, conforme se verifica:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

Outra contradição aparece também no mesmo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta para a necessidade da qualificação profissional em nível superior e, paralelamente, admite a formação mínima em nível médio. Além disso, apresentou a possibilidade de a formação docente acontecer fora do espaço das universidades, com a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), o que gerou grande desconforto e promoveu polêmicos debates. Naquele momento, parecia haver a intenção de desestruturar as faculdades de educação – cuja caminhada, tanto no ensino como na pesquisa e extensão, já era consolidada – para permitir a criação de institutos, espaços alternativos de formação dos professores.

O conteúdo desse artigo da LDB deflagrou uma série de discussões entre os educadores, iniciando, de certa forma, uma crise nas universidades. A criação dos Institutos Superiores de Educação e a intenção de retirar, dos cursos de Pedagogia, a prerrogativa de formar professores, movimentaram os educadores brasileiros na luta contra essa proposição, respaldada pelo artigo 63 da mesma lei:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
(BRASIL, 1996, p. 50)

Em que se pese que, nessas discussões, a formação docente ganhava espaço, chamando os educadores e a universidade a olharem de modo mais crítico para a práxis pedagógica, revelando que a luta dos educadores também perpassava por questões importantes, como as condições mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés econômico (relacionada aos baixos salários) quanto na perspectiva pedagógico-didática (envolvendo o conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos). Entretanto, ainda assim, a contradição

estava instalada, pois havia propostas, no mínimo, curiosas, como a criação do curso Normal Superior (visto como uma alternativa célere de formação, tendente a não alcançar padrões mínimos de qualidade).

Ademais, ao se propor retirar da universidade a formação de professores, levando-a para os institutos, temiam-se os resultados desse processo, uma vez que eles não tinham o compromisso de atuar com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Somado a essas questões, via-se o país abrindo-se à intervenção de organismos internacionais, respaldados pelos governos, como nos alertava Silva (2002).

Naquele momento, nos parece que muitos profissionais da educação e até mesmo de instituições formadoras não haviam percebido a gravidade das proposições dos dois artigos da LDBEN e as suas interferências no que se refere à formação dos licenciados. Tampouco se imaginava a luta que teriam que enfrentar para promover mudanças que pudessem reverter esse quadro.

Exemplo disso foi a reversão do conteúdo do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que tornava obrigatória a formação do professor nos cursos Normal Superior para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização, por meio de uma retificação, que relativizou essa exigência. Essa, sem dúvida, foi uma grande vitória dos educadores, no que se refere à formação docente em toda sua complexidade, tendo em vista que minimizou as consequências negativas dessa espécie normativa.

O início dos anos 2000 foi fecundo na criação de medidas normatizadoras e reguladoras em nível federal pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de pareceres e resoluções, como Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras); as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002); além das diretrizes para todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), que, ao serem instituídas, implementaram uma reforma não anunciada, mas, concretizada no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

Em que pesem todas essas medidas, não se avançou suficientemente no percurso de construção de concepções e políticas de formação docente quanto à valorização social desses profissionais, nas questões que envolvem desde condições de trabalho, passando pelos salários aviltantes, até a concepção idealista, que atribuiu à profissão docente um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2001).

No que se refere às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, entre os atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores no Brasil, o Parecer CNE/CP n. 009/2001 apresentou as competências necessárias à formação docente, preferindo a concepção voltada para o ativismo (saber fazer) típico da lógica de mercado àquela voltada ao saber fazer qualificado, que importe mais do que o conhecimento técnico, a formação humana, política e ética do professor. Nessa perspectiva, Rios (2005) entende competência para além do saber-fazer (competência técnica). Segundo ela, além de fazer, há que se fazer bem: “[...] saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política” (p. 46).

Nesse entendimento, competência pressupõe que, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e comunicar esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, fundamentação teórica ligada à ação. Para a autora, o termo “bem” faz uma grande diferença.

porque mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Corroborando com esse entendimento, Saviani (1983, p. 142) afirma:

É necessário passar a fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los. Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência não é possível sair da fase romântica.

Muitos dos debates que se estabeleceram no Brasil em função desses documentos geraram discussões emblemáticas, como aquelas relativas às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 01/2002), pois as diretrizes curriculares, que orientaram a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as diretrizes para a educação básica. Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os demais cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos, já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Desse modo, pode-se entender que foi a orientação promovida pelas diretrizes versus a orientação gerada pela pesquisa que, via de regra, atende melhor às necessidades das diversas áreas.

No entendimento de Freitas (1999) e Kuenzer (1999), essa forma de organização dissociada da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas específicas da docência quanto nas da área educacional – resulta numa formação de caráter técnico e instrumental. Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Entidades vinculadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), têm, historicamente, denunciado essas questões e combatido esse tipo de formação. Propostas como a criação de centros específicos para a formação de professores (fora do âmbito das universidades) foram criticadas por serem entendidas como espaços que nem sempre oferecem condições de formação docente com qualidade. Em documentos da ANFOPE à época, encontramos:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas (ANFOPE *apud* FREITAS, 1999, p. 23).

A proposição em prol da superação das dicotomias visa à construção de uma base comum nacional, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores, que são parte de uma trajetória que vem sendo construída e que envolvem: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar; (b) unidade entre teoria e prática; (c) gestão democrática; (d) compromisso social e político; (e) trabalho coletivo e interdisciplinar e (f) formação inicial articulada à formação continuada (FREITAS, 1999). Contribuem com esse entendimento as ideias da autora:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador (FREITAS, 1999, p. 31).

Os debates em torno da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país iniciaram no princípio dos anos 1980. Com a criação da ANFOPE em 1990, a discussão sobre o tema tornou-se relevante em todos os encontros promovidos pela entidade. Conforme Scheibe:

[...] enfatizando-se cada vez mais também a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada. Da mesma forma, nos encontros e nos documentos dessa associação, foi especialmente destacada a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico (ANFOPE, 1998 *apud* SCHEIBE, 2007, p. 49).

Saviani ressalta a importância de se ter mantido vivo o debate e a articulação entre os educadores para:

[...] articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. [...] A segunda ideia se expressou na base comum nacional (SAVIANI, 2007, p. 123).

A base comum nacional deveria ser, como bem definiu Saviani (2007), muito mais um princípio a inspirar e orientar a organização nacional dos cursos de formação de educadores, do que um conjunto fechado de disciplinas, que comporia o núcleo comum ou diversificado dos currículos. Arremata, assim, o autor: "Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores. Deveria fluir das análises, debates [...]" (SAVIANI, 2007, p. 123).

A multiplicidade de estudos indicava, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares, tendo como espinha dorsal a unidade entre teoria e prática, que passou a constituir-se um eixo curricular. Entre as diversas sugestões advindas das próprias experiências desenvolvidas, podem ser citadas as seguintes: trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade.

O debate em torno da base comum nacional continua atual, visto que ainda não conseguimos atingir uniformidade de níveis e de entendimento em todo o país, no que tange à formação docente. Temos muitas fragilidades quando o assunto envolve formação inicial e continuada de qualidade, a relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa e entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico-didático.

Mais recentemente, na tentativa de contemplar os anseios dos educadores, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, que também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. No artigo 3º do documento, evidenciam-se os objetivos dessa política:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A busca pela concretização desses objetivos, entre outras medidas, fez nascer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, s/d) –, instituído pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos educadores, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Os propósitos do PIBID são cinco:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, Portaria n. 72/2010, grifos nossos).

Um dos grandes diferenciais do programa é a concessão de bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, tem revelado importantes fatores para o sucesso do programa.

Os projetos desenvolvidos pelas IESs devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

As bolsas não se restringem aos universitários. Há, também, bolsas para *Supervisão*, destinadas aos professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; para a *Coordenação de área*, que envolve professores das licenciaturas que coordenam subprojetos; para *Coordenação de área de gestão de processos educacionais*, destinada ao professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES, e para a *Coordenação institucional*, destinada ao professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.

A participação no projeto condiciona-se a instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias, sem fins lucrativos, que apresentarem à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela CAPES receberão as cotas de bolsas acima mencionadas, assim como recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. A escolha dos bolsistas do PIBID ocorre por meio de seleções promovidas pelas IESs.

O programa faz parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuar na educação básica da CAPES, sendo que o primeiro edital foi lançado em 2007 (Edital n. 01/2007, MEC/CAPES/FNDE) para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID. No entanto, as atividades relativas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009.

A URI passou a integrar o programa em 2010, com o Edital n. 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, tendo, a partir de então, mantido o programa, no âmbito da instituição, por meio dos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras-Português e Matemática (para o ensino médio) e licenciatura em Pedagogia, com destaque para a prática em classes de alfabetização e para a educação infantil (para o ensino fundamental).

As propostas apresentadas pelas IESs devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES para o programa, sendo que as atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011 (produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012):

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 atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (SEB, CAPES, 2012, p. 29).

Para que possam atuar no PIBID, os bolsistas deverão estabelecer um planejamento e receber acompanhamento dos coordenadores de área das IESs, como também dos supervisores das escolas, de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem, vivenciando, em sua plenitude, a relação entre teoria e prática. Esse programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fator de influência positiva na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. Nesse sentido,

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 (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

A figura a seguir, retirada do Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), ilustra a dinâmica do PIBID:

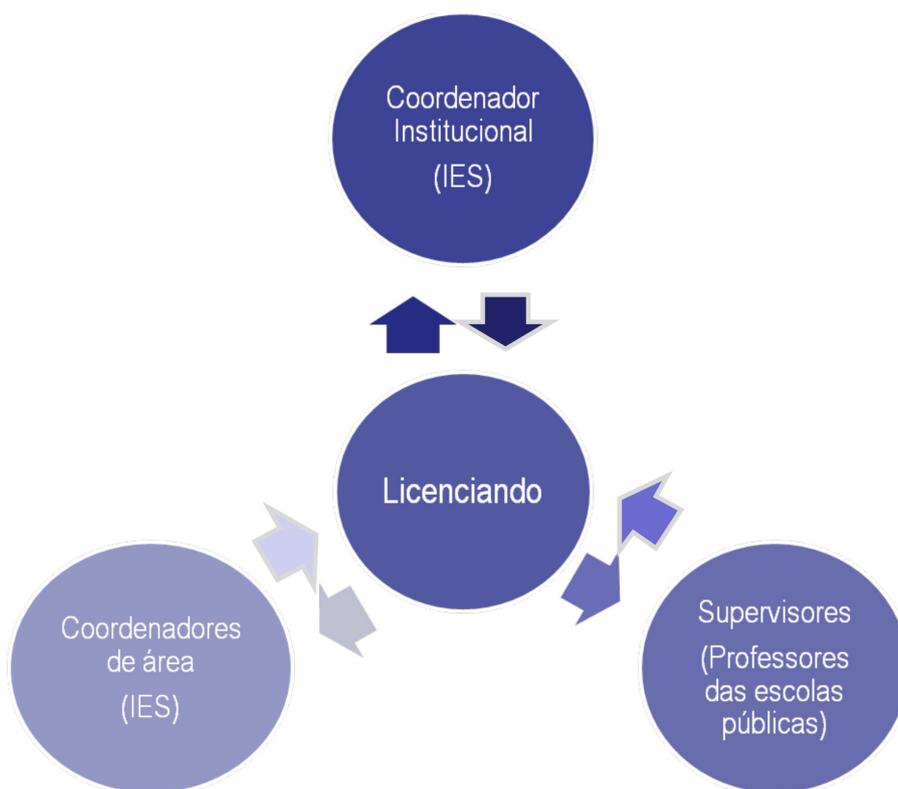


Figura 1 - Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB/CAPES

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011.

Ao reexaminarmos os propósitos do PIBID entendemos que o Decreto n. 6755/2009, através do qual fica instituída a Política Nacional de Formação de Professores, representa um importante marco no processo de reconstrução da tão desgastada profissão de professor. Esse sonho de concretização de uma política nacional que orientasse a formação dos professores já havia sido acalentado por Anísio Teixeira, no período em que esteve à frente do INEP.

Conforme expressam Mendonça e Xavier (1997), Teixeira sonhava com uma política, a um só tempo, nacional, porque empenhava, através do INEP, o próprio Ministério da Educação – ao qual se atribuía a “assessoria técnica” e o necessário respaldo financeiro –, e regional, pois buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região, através da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores.

Essa política deveria ser expressa em três âmbitos de atuação: (1) as publicações dirigidas aos professores, tanto de textos didáticos, quanto de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros, com ênfase no conhecimento da situação educacional; (2) as escolas e classes experimentais, também organizadas como espaços de formação; e (3) os cursos propriamente ditos para a qualificação de professores e especialistas. Essas prerrogativas – que, se continuadas, teriam representado, certamente, um grande avanço no campo da formação docente – constituem-se problemas ainda não resolvidos e são tão atuais que fundamentam, de certa forma, a criação da política nacional apresentada aos educadores por força de decreto presidencial, em 2009:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, DECRETO n. 7.219, 2010).

Esse decreto deu abertura à criação da Política Nacional de Formação Docente, que tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Almeja-se, com isso, uma maior qualificação dos profissionais de cada área, aperfeiçoar a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e inserir os futuros professores no cotidiano das escolas da rede pública de educação.

Assim, com a integração entre as IESs e a educação básica, a escola acaba se tornando protagonista nos processos de formação dos estudantes de licenciatura, e os professores mais experientes passam a atuar como coformadores desses futuros docentes, na expectativa de que se elevem os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

A base educacional que fomenta a reunião dos programas coordenados pela Diretoria de Educação Básica (DEB) da Capes “insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica”, conforme ilustra a figura a seguir.

Com base nessa matriz, e considerando a complexidade da formação de docentes, a DEB organiza seus programas levando em conta diferentes momentos da formação: (1) a inicial; (2) a continuada e a extensão, e (3) a formação comprometida com a pesquisa. A retroalimentação e a sinergia entre os programas e o fato de um programa poder ser enquadrado em mais de um momento, dependendo do enfoque adotado, otimizam os resultados educacionais (CAPES, 2012, p. 10).

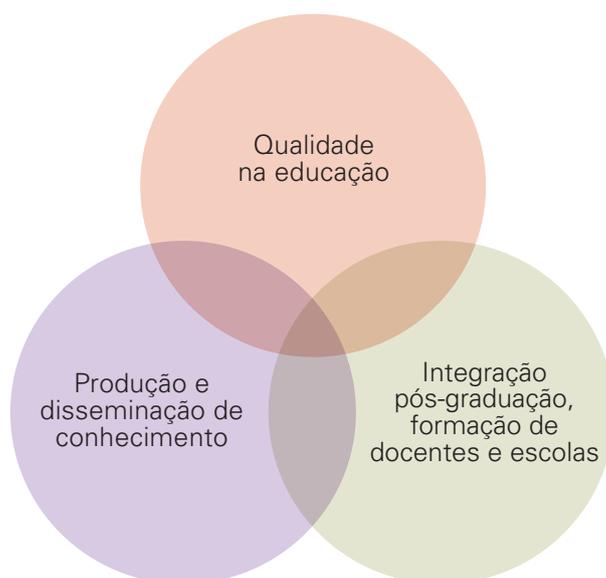


Figura 2 - Matriz de trabalho da DEB

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011 (DEB/CAPES).

Como toda política, algumas medidas foram planejadas e colocadas em prática, dando abertura ao PIBID, que tem, segundo o CAPES, “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Segundo o Decreto n. 7.219/2010:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, DECRETO n. 7.219, 2010).

Dessa forma, percebemos que os benefícios não se restringem apenas aos acadêmicos participantes do programa, pois as escolas parceiras também saem ganhando, uma vez que são priorizadas aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançarem resultados positivos com os projetos, podem atuar como protagonistas na formação dos estudantes das licenciaturas.

Assim, o programa constitui uma das alternativas para fortalecer a formação inicial na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre aqueles propiciados pela universidade e pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Dessa forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada, que exige um contínuo processo de construção, por meio de ação, reflexão, dinamismo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a futura prática em sala de aula da rede pública de ensino. Dessa forma, os alunos anteciparão a prática docente, tendo diversas experiências metodológicas e tecnológicas, inclusive de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de professores que já atuam no local onde o trabalho está sendo desenvolvido. Cunha (2011, p. 100-101) ressalta que:

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos.

Dessa forma, a relação dos docentes com os saberes que eles mesmos ensinam faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade como professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência reforça a indispensável associação entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do programa percebam a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente, e a importância dele para a construção de futuros cidadãos.

ESPAÇO DA EMPÍRIA – O GRUPO FOCAL: A PARTICIPAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI NO PIBID

Iniciamos os grupos focais tendo como um de nossos propósitos analisar se a participação dos bolsistas no PIBID está sendo válida para sua formação, bem como se essa atividade está contribuindo para a valorização docente. Os grupos focais foram montados com todos os acadêmicos bolsistas do primeiro

edital das instituições participantes e envolveram os quatro cursos promotores do programa (Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas). Nesse artigo, vamos trabalhar somente com os dados do curso de Pedagogia, considerando que os demais estão ainda em fase de transcrição.

Num primeiro momento, realizamos uma dinâmica para apresentar o projeto e para que as bolsistas falassem sobre seu sentimento em relação ao PIBID. Nesse processo, foi comum o uso de palavras como: “pesquisa”, “planejamento”, “formação”, “amor”, “visão de mundo”, “oportunidade”, “realização” e “qualificação profissional”, expressões utilizadas na tentativa de demonstrar o que o programa lhes inspira. Logo no início, já foi possível percebermos o quanto as acadêmicas gostam de participar das atividades propostas pelo PIBID, revelando sua importância para a formação inicial de cada uma delas. Os depoimentos são reveladores:

Esse programa, num primeiro momento, significa, pra mim, uma maior qualificação profissional, é uma oportunidade de aperfeiçoar um determinado aspecto do curso, que é o contato maior com as meninas do curso normal, que é uma das formações que a gente vai estar habilitado aqui no Curso de Pedagogia, a experiência, as trocas tudo isso é possibilitado pelo PIBID, então, isso vem a acrescentar na minha formação profissional e é bem assim como eu vejo o PIBID no primeiro momento é uma forma de qualificar a formação acadêmica que eu venho buscar hoje, isso vai refletir no dia em que eu pegar meu diploma de formada.

O PIBID é um programa que faz com que os alunos se inteirem mais e sejam mais inseridos dentro da sala de aula, então, eu me sinto como uma professora lá dentro, exercendo a minha futura profissão.

Pra mim, o PIBID representa formação docente, a gente está aqui estudando e aprofundando o que a gente vem buscar no curso, então, o PIBID é uma das portas que nos abre pra essa formação docente, nem meio, o nosso trabalho que desenvolvemos com as alunas do curso normal é uma troca, a gente aprende com elas também.

Contribuindo com o entendimento das acadêmicas bolsistas, evocamos Imbérnon (2011), que aborda a formação permanente a partir de cinco grandes eixos ou linhas, e, entre elas, cita como importantes: “A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação de um projeto de trabalho” (p. 50).

Imbérnon (2011) permite que façamos uma interface entre as atividades do PIBID e suas premissas teóricas, já que vemos, por parte das acadêmicas, reflexões que corroboram com as ideias do autor quando expressam que o programa significa formação docente, qualificação profissional e também uma troca entre as bolsistas, as professoras das escolas e as alunas do curso Normal do ensino médio.

O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO TEORIA E O COMPROMISSO COM UM PROJETO SOCIAL, POLÍTICO E ÉTICO

No segundo encontro do grupo focal, iniciou-se a discussão do assunto em tela, propondo-se a seguinte indagação: “Qual a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) na sua formação como futuro(a) professor(a)?” O posicionamento das participantes do programa ao responderem essa questão foi muito positivo, uma vez que entenderam que o PIBID proporciona muitas experiências, contato com a realidade, exercício do planejamento e construção de autonomia. As falas sempre revelam o sentimento de satisfação com o programa:

Penso que o que vale salientar no PIBID, é que a gente está em constante contato com a realidade educacional e isso mostra muitas vezes de forma clara algumas contraposições que existe na teoria que a gente estudou aqui na universidade e a forma como acontece na sala de aula. O PIBID permite esse contato com a realidade, no caso com os alunos, permite experienciar, ou seja, experimentar formas diferentes de você atuar e também de você ver que nem tudo o que se aprende na teoria que você estuda se dá da mesma forma na prática e também esse contato com os professores e com os alunos da escola além da prática ele faz com a gente possa buscar nos autores novas formas de atuar.

Uma coisa que pude identificar muito durante esse período de bolsa é que o PIBID faz com que tenhamos muita autonomia, na hora de observar, na hora de acompanhar os estágios, na hora de identificar a forma que o professor está trabalhando, na hora de realizarmos a intervenção, de entrar em contato com o professor, mesmo que você planeje aquilo em grupo, mas depois quando você tem que fazer individual ou no coletivo exige autonomia, exige você saber o que está falando, a forma como está conduzindo a conversa, o diálogo, o estudo, a explanação, então, acho que isso é uma coisa que a gente está desenvolvendo bastante aqui no programa.

Com o PIBID aprendemos a dialogar mais com os alunos e vai criando uma postura como professor, perde aquela vergonha de chegar em uma turma pela primeira vez, então isso vamos adquirindo.

Em relação a essa questão podemos invocar Tardiff (2002), que trabalha na perspectiva dos saberes docentes, apontando que esses são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Nessa linha, expressa Tardiff (2002, p. 64) que: "o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc."

Nessa perspectiva, parece não haver dúvida de que o PIBID tem contribuído com a construção dos saberes nas mais diversas manifestações. Através dele, as futuras professoras têm tido a oportunidade de vivenciar a docência de forma rica e variada, acrescentando novas vivências a sua formação e maior possibilidade de ter um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando não só fragilidades nas escolas, mas sobretudo boas práticas que são desenvolvidas pelos educadores atuantes nas redes.

Como já dito, a qualificação docente não pode acontecer dissociada da relação entre teoria e prática. Sendo assim, na perspectiva do PIBID, é possível evidenciarmos que essa relação vem sendo possibilitada, uma vez que, ao inseri-las nas escolas, por um período de tempo superior ao usualmente previsto no currículo, há um sensível aumento da experiência, que, no futuro, ajudará na atuação em sala de aula.

Diante disso, seguindo os propósitos da pesquisa, as bolsistas foram questionadas sobre como elas percebem a valorização docente nas proposições do PIBID, enquanto política de formação de professores e na sua qualificação enquanto futuro(a) professor(a) da educação básica. As falas abaixo nos mostram a percepção de algumas das acadêmicas:

Acho que a principal contribuição do PIBID, enquanto política pública para valorização e da nossa profissão docente é permitir experiência na rede pública de ensino, a experiência com a realidade educacional, porque muitas vezes acadêmicos de licenciatura saem da graduação e ali terão sua

primeira experiência profissional. Com o PIBID não, ele proporciona essa experiência durante a graduação, acho que é o tópico mais importante que vem auxiliar na qualificação acadêmica.

Aqui (na universidade) nós temos o concreto, a teoria, mas o PIBID nos proporciona estar colocando em prática, ir à escola e ver como é aplicar de verdade, estar dentro de uma sala de aula, esse diferencial acontece com quem participa e quem não participa. Quem está no PIBID consegue ver essa diferença de estar em uma sala de aula, de ir lá e conversar com outras pessoas, quem não participa terá mais dificuldade quando entrar em uma sala de aula, for lá expor, explicar. É um diferencial.

As colocações nos permitem entender que, para as bolsistas do PIBID, uma das formas de valorização do professor é a possibilidade de construção da docência com base na relação efetiva entre a teoria e a prática. Nesse sentido, esse programa figura como espaço de promoção dessa relação, que ocorre antes mesmo dos estágios curriculares e que promove, de maneira mais aprofundada, a relação entre teoria e prática, já que incentiva uma construção da docência em processo. Corroborando com essa convicção, Demo (2002) afirma que saber pensar é estar preparado para dialogar criticamente sobre a vida num contexto amplo, político e ético-social que envolve a relação teoria-prática. Segundo ele: “saber pensar não é só pensar. É também e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz” (p. 17).

Indo além, olhar para a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos implica igualmente pensarmos a formação docente sob a dupla dimensão da aprendizagem: do conteúdo específico que o professor precisará ensinar aos alunos e os conhecimentos pedagógico-didáticos necessários à construção de uma prática qualificada, humanizada, ética e política, refletida à luz do conhecimento e da opção metodológica que essa prática irá ensejar.

É nesse sentido e nessa amplitude que as disciplinas pedagógicas oferecem suporte para que o futuro professor possa criar e inovar momentos de aprendizagem, conhecendo e reconhecendo os próprios métodos de pensar, de forma que o aluno possa ampliar seu pensamento, construindo saberes e desenvolvendo suas competências e habilidades no ato de ensinar. Por isso, a crença de que só os conteúdos específicos são importantes nos cursos de licenciatura negligencia a verdadeira função do professor, que vai muito além de ensinar conteúdos afins, mas envolve, também, gerar oportunidades para que educando e educador construam juntos o conhecimento.

Portanto, quando o professor trabalha somente as disciplinas específicas do curso, ele se torna um mero transmissor de conhecimentos, um molde a ser copiado e seguido, como impõe o mercado neoliberal. Hoje, o conceito de competência que se apresenta é aquele em que o aprender a aprender sofreu uma ressignificação, ou seja, de uma base construtivista passou para um enfoque neoconstrutivista, cujo objetivo é preparar o indivíduo para atender as necessidades do mercado (SAVIANI, 2007).

Nosso desejo, no que se refere à formação de professores vai além. Pensamos que não podemos negar as possibilidades e necessidades de ingresso no mercado de trabalho. No entanto, isso não pode substituir a formação humana, ética e política do sujeito, mas sim fazer com que ambas andem na mesma direção. Desse modo, a formação do professor deve contemplar tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico-didático, em integração com a escola e com a sociedade, trabalhando o pensamento crítico do educando, para que, futuramente, ele atue com base na relação entre a teoria e prática.

Por essa perspectiva, é possível compreendermos a importância que esse programa tem tido na formação das acadêmicas de Pedagogia (curso que estamos analisando). As colocações das alunas expressas nos depoimentos podem ser sentidas e vivenciadas também nas aulas da graduação, quando se podemos testemunhar a participação delas nas discussões e perceber o crescimento pessoal e profissional de cada uma: maior entendimento das leituras, melhor contribuição aos debates e maior comprometimento com o curso.

No entendimento das bolsistas, o PIBID enfatiza a relação teoria e prática na formação inicial, o que resulta em uma experiência, que futuramente, ajudará no cotidiano docente.

Por fim, no que tange à possibilidade de o programa evidenciar o compromisso com um projeto social, político e ético capaz de contribuir para a formação e para a emancipação de indivíduos e grupos sociais – um dos propósitos do PIBID –, as acadêmicas revelaram:

Até pelo fato que é por adesão, nenhuma aluna é obrigada a participar das oficinas ou do programa em si, elas participam porque sentem vontade. Nas idas a escola, a gente tem uma rotina de visitas e de acompanhamentos. O que podemos salientar que a gente trabalha com os três anos, mas perdemos um pouco de contato com as meninas que vão para o estágio. Nós vamos a algumas visitas juntos, podemos perceber pelas supervisoras que as gurias gostam, vêem em nós modelos de acadêmicas, uma referencia pra seguir, uma referencia de profissão, no caso, elas admiram o trabalho, elas se sentem empolgadas em participar do programa, é importante passarmos uma imagem de responsabilidade, não só a imagem, mas fazer um trabalho responsável e comprometido na escola. Podemos notar a busca que a meninas fazem, a partir das oficinas, as leituras.

Outra coisa também, eu lembro quando eu era normalista a universidade era uma coisa distante, além daquilo que eu tinha no concreto, acho que isso vem bem a dizer com essa questão social do PIBID, a universidade está aberta, sempre esteve, mas agora ela esta concretamente aberta à comunidade. De que forma? Estando na escola pública, isso faz com que a URI, no caso, a universidade em questão, seja vista mais próxima e não como uma instituição distante, levando a URI pra escola, levando a universidade, o conhecimento acadêmico, o trabalho e aquilo que a gente faz nos torna mais aberto, deixa o contato mais estreito com a escola, escola quem são? Os pais, os alunos, as supervisoras, os outros professores da escola, então a comunidade de na qual estamos desenvolvendo o programa, acredito eu, que já veja a escola diferente, no sentido de valorizar mais, de ser bom que meu filho estude aqui, de ser uma porta para a universidade. Então o PIBID, possibilitou essa aproximação entre ensino acadêmico e escola pública.

O PIBID, além de propiciar uma experiência única, uma ponte entre a relação teoria e prática ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de educador. Neste ano, sentimos sensivelmente o retorno dos alunos egressos do Ensino Médio às licenciaturas, fato que não ocorria há alguns anos.

Há um sentimento de pertencimento, de autoestima elevada, de gosto pela docência, de abandono da visão romântica da profissão por uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e com a docência. Por esse viés, precisamos acordar com a ideia de que o PIBID tem sido um diferencial importante na formação das acadêmicas, que não hesitam em defender a continuidade do programa e em indicar a participação de outras colegas, como apontado abaixo,

Com certeza, eu acho que esse programa deve continuar, ele é muito interessante pela experiência que a gente tem. A gente vê pelo que os professores comentam e ensinam em sala de aula, tem coisas que a gente pode ver além daquilo que está sendo dito e que os colegas talvez não consigam perceber da mesma forma, isso eu acho que é muito importante para um acadêmico e eu aconselharia sim meus colegas a participarem.

Seria importante que tivesse mais bolsas ainda, se tivesse mais seria bem interessante, é o curso que mais tem e o PIBID como é uma política de valorização a docência é uma forma de incentivo e seria muito bom.

A vivência do PIBID nas escolas acaba por realizar um grande movimento de formação continuada, uma vez que a participação das supervisoras, alunos e professores no planejamento, nos seminários, no desenvolvimento das atividades, na avaliação do programa, faz com que todos reflitam sobre as práticas, estudem, busquem novos conhecimentos e metodologias.

Além de ser uma forma de promover a formação continuada dos professores porque não está escrito que é uma formação continuada, mas implicitamente as supervisoras que estão envolvidas com o projeto, no caso, eles são incentivados a pesquisar, a buscar, a realizar o planejamento, a estar em contato com a realidade acadêmica e isso de certa forma é uma formação continuada e vem a colaborar com a qualidade da educação na escola porque eles podem fazer coisas diferentes, querendo ou não, por estar em contato com a universidade, que muitas vezes acaba ficando bem distante da rede pública de ensino.

PARA CONCLUIR, MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda não podemos precisar quais os prováveis impactos decorrentes da política do PIBID na formação docente; no entanto, já é possível que olhemos para algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação de professores será efetivada e como ela irá contribuir para produzir os avanços de que o país tanto precisa no que se refere a educação e formação docente de qualidade.

Após a transcrição dos dados do grupo focal formado pelas bolsistas do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade, ainda que preliminarmente, de verificar o quão importante esse programa tem sido para a valorização da profissão docente. Ainda que, segundo as bolsistas, alguns ajustes sejam necessários para uma melhoria efetiva do programa junto às escolas, já houve grandes avanços desde o início de sua implantação na universidade.

O exercício da docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses, levando-se em conta a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes, conforme o contexto em que está inserido.

Assim, o Programa Institucional de Iniciação a Docência auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de obterem o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas. Ademais, os bolsistas do programa levaram às escolas públicas de educação básica a possibilidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem juntamente com a escola, por via de novas teorias, novas tecnologias e novas metodologias.

Uma conclusão mais ampliada da dimensão que este programa está tomando será possível após a análise dos dados e a continuidade da transcrição deles, pois nossa pesquisa compreende, além do curso de Pedagogia, também os cursos de Letras, Ciências Biológicas e Matemática.

Contudo, podemos declarar, ainda que parcialmente, que o PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática, o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, trazendo a experiência necessária para que eles decidam se querem ou não serem professores. Além disso, esse programa propicia a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão incentivá-los a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, um dos seus objetivos primordiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Edital n. 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2012. [2010]

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório de Gestão 2009-2011* produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 fev. 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (2001), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php/>>. Acesso em: 18 out. 2010. [2001].

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In: *Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e Aprender num mundo complexo e intercultural*. Acta. Frederico Westphalen: URI/FW, 2011, p. 91-105.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 1999.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A experiência do CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. P. C. (Orgs.). *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997. Coleção da Escola de Professores.

REPÚBLICA, Presidência da. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/D23decreto/D7219.htm/>>. Acesso em 23 nov. 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: *Revista Educação e Sociedade, Local*, n. 15, 1983, p.142.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. [2007a].

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de Pesquisa, Local*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.php/script_sci_serial/> Acesso em: 13 jul. 2007. [2007b].

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Cadernos de Pesquisa, Local*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.php/script_sci_serial/>. Acesso em: 09 jul. 2007.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; Fapesp, 2002.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.