

Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID

Teacher education policies in conflict with the official curriculum: supervised training and "PIBID" (Institutional Program Initiation to teaching profession)

*Jose Rubens Lima Jardimino**
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo

No quadro das políticas de governo destinadas a formação de professores, este artigo tem como objetivo compreender as relações entre ao Estágio Curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos realizados na Escola. A reflexão é fruto do processo de observação e etnografia no campo, e entrevistas com os trabalhadores da educação que atuam nas unidades escolares onde se desenvolvem estágio e PIBID. As conclusões de pesquisa apontam para uma tênue relação, por vezes conflituosa, entre o componente curricular e o programa de governo, uma vez que ambos possuem similitudes, apresentam propósitos diferenciados, separados por objetivos, legislação e financiamentos distintos. Percebe-se uma sobreposição destas duas atividades que se realizam no interior da Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional, Formação Inicial, PIBID, Estágio Supervisionado.

Abstract

In the framework of government policies designed to teacher training, this article aims to understand the relationship between the curricular training and Institutional program initiation to teaching profession (PIBID) both performed at the School. The reflection is the result of observation and ethnography in the field and interviews with education professionals who work at schools where they develop the curricular training and PIBID. The research findings suggest a tenuous relationship, sometimes conflicting between curricular component and government program considering that both have similarities, have differentiated purposes, divided into objectives, legislation and separate funding. We can see a overlap of these activities that take place within the school

KEYWORDS: Educational Policy, Initial Teacher Education, PIBID, Supervised Training.

Introdução

Este trabalho insere-se numa pesquisa mais ampla, realizada pelo grupo de pesquisa FOPROFI da Universidade Federal de Ouro Preto, em parceria com duas outras universidades (nordeste e sudeste), no âmbito do observatório da educação – OBEDUC¹, financiada pela Capes. O projeto sobre desenvolvimento profissional docente, de natureza longitudinal – na perspectiva das Ciências Sociais –, tem como objetivo acompanhar alguns egressos do PIBID, no período de quatro anos, buscando compreender as contribuições desse programa governamental, na sua atuação como professores em início de carreira. A pesquisa em andamento enfrenta demandas que, a rigor, não estão no marco de seus objetivos. Dentre elas, destacamos a problemática do estágio e da recorrente reivindicação de estudantes de alguns cursos da universidade para que a participação, no PIBID, tenha validade, total ou parcial, como estágio supervisionado, componente curricular obrigatório para a formação do licenciado.

Diante desse quadro de ambiguidades, este artigo apresenta reflexões que estão diretamente envolvidas com a pesquisa, ao mesmo tempo em que, tangencialmente, possibilita a compreensão de outras questões que as políticas de estímulo à docência vêm trazendo para o interior do campo educacional e para os vínculos entre comunidade escolar e universidade. Enfoca, para isso, as relações travadas no interior das licenciaturas e das unidades escolares entre o Estágio Curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando, inicialmente, uma breve contextualização das políticas de formação inicial no marco regulatório da LDB, inserindo, aí, a descrição do Programa PIBID. No segundo item, expõe uma discussão sobre o estágio na perspectiva de como a área vem discutido esse tema recorrente nas pesquisas sobre formação de professores, para, finalmente, tecer algumas considerações acerca da relação Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do campo restrito da pesquisa acima referenciada.

A política de formação inicial

Das atuais políticas educacionais para a formação inicial de professores, iniciadas após implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, de 1996 (BRASIL, 1996) –, já decorreram várias mudanças nos cursos e nos programas de formação de professores, com fins a adequá-los nas exigências dos contextos socioeconômico e político vigentes, para que se superem problemas históricos dos processos de formação de professores no Brasil.

Estudiosos, do campo da pesquisa sobre a formação de professores, apontam, desde o século XX, para uma crescente preocupação com a formação inicial e continuada dos professores. As pesquisas oferecem reflexões palpantes e propositivas (ANDRE, 2010, DINIZ-PEREIRA, 2012). Por outro lado, as políticas, embaladas pelas reformas da educação que vimos experimentando da década de 1990 em diante, têm tomado esse tema como pauta constante.

No âmbito governamental, várias políticas públicas foram e estão sendo criadas ou desenvolvidas no sentido de se instituir um sistema nacional de educação que possa efetivar uma formação mais ajustada às atuais demandas da sociedade. Uma delas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que visa,

principalmente, à formação inicial dos professores, relevando a aproximação entre a escola e a universidade, a partir de incentivos ao contato dos alunos em formação com o cotidiano da escola.

Os referidos programas, formatados a partir de modelos (DINIZ-PEREIRA, 2008) de formação importados, têm servido de sustentação para a reelaboração da Formação de Professores num contexto de Reforma do Estado. De certa maneira, eles sustentam a crítica apresentada pelas atuais reformas políticas, que evidenciam a improdutividade do trabalho do professor e o desperdício dos recursos financeiros e materiais no processo de formação tradicional. Colocam a formação na mira dos novos desafios da “sociedade do conhecimento”, buscando um modelo de formação profissional mais abrangente, flexível e integrador, exigido pelos contextos de reforma do estado e da reestruturação do capital mundial.

A crítica educacional enfatiza o fato de que os processos desenvolvidos por esse contexto do capitalismo, com fins à superação de sua crise no século XX, constituem-se ao longo dos anos oitenta e noventa, em projetos de reformas institucionais. Como afirma Carvalho (2007 p. 41), “o campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um novo ser social apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia”. Diante desse quadro, é importante refutar a ideia de que a formação de professores deve se apoiar num modelo que assume a finalidade precípua e restrita de se preparar o cidadão para o desempenho eficiente e eficaz na reprodução do novo capitalismo.

Aqui, cabe a pergunta: como as políticas educacionais de governo ou de Estado têm feito uso desses modelos de reestruturação político-econômico para orientar a formação do professor?

O esforço brasileiro de propor políticas de formação de professores, com fins à criação de um corpo docente estatal remonta ao império (BASTOS; FARIA FILHO, 1999). A lei geral de ensino, de 1827, estabelece política estatal para criação de escolas de primeiras letras e da gratuidade do ensino. Prevê, também, política para constituição da formação de um corpo docente estatal, apresentando critérios para recrutamento e controle de professores para a escola básica. A partir dessa iniciativa, o Estado brasileiro vai, ao longo dos séculos XIX e XX, elaborando políticas e elencando condições de formação e de exercício do ofício de “mestres”.

A referência histórica leva-nos a examinar as atuais políticas de formação, já em pleno século XX, como uma marca que vem delineando o esforço do Estado em constituir esse corpo docente para a escola brasileira. Gatti, Barreto e André (2011) apresentam um estado da arte sobre as políticas recentes de formação de professores no Brasil. Em pesquisa anterior, Gatti e Barreto (2009) analisam as recentes políticas de formação inicial e continuada, que buscam consolidar o corpo de docentes no ofício de “mestres”.

O Estado não submete os programas de formação inicial de professores a um marco regulatório, porém, procura elaborar uma política de formação que se articule a partir de vários parceiros, dentre eles a Universidade. O Governo brasileiro deste novo século implementou programas federais de grande impacto e abrangência, que,

ainda, não conseguiram atingir a educação básica, mas que comprovam o fato de que o Estado, por diversas razões, tem a formação no coração de suas políticas. Isso é perceptível pelo número de programas que, na década de 2000, foram gestados e postos em prática pelo governo federal. Dentre eles, destacam-se REUNI, Pró Licenciatura/UAB, PARFOR, PROUNI, PIBID. Este último objeto de análise deste artigo.

O programa de que ora tratamos tem uma abrangência nacional, embora sua visibilidade ainda seja tênue, assim como sua contribuição para a escola básica nacional. Gatti (2011, p. 129), analisando a criação do programa, exara que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da Educação Básica, ao estímulo à docência e à valorização do magistério. O documento que o criou indica que uma de suas metas refere-se ao caráter interdisciplinar e à busca pela superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Em 2009, instituiu-se também a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Decreto nº 6.755, que objetiva “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” e “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” (BRASIL, 2009).

Outro fator de dinamização das políticas para a formação foi o redirecionamento da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também como agência de fomento a programas de formação inicial e continuada para a educação básica.

Art.10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009)

Um dos programas que a CAPES oferece tem angariado, desde 2009, espaços importantes nas instituições de ensino superior. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que será apresentado a seguir.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

O marco regulatório das políticas públicas para setores estratégicos no Brasil, como educação e saúde, vem sofrendo, desde a década de 90, do século passado, um direcionamento político de fins compensatórios. Essas políticas compensatórias, especialmente as de incentivo à formação de professores, têm se transformado num campo fértil de implementação de “projetos” de governo (PARFOR; PIBID, PRODOCÊNCIA, PROINFO dentre outros), o que deixa vulnerável sua continuidade, pois, na maioria dos casos, os projetos não apresentam perspectivas de se transformarem em políticas de Estado². Abaixo resenhamos uma dessas políticas.

Disposto no Decreto nº 7.219, em 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o PIBID é um programa, criado pela CAPES, que fomenta a iniciação à docência

para melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da educação pública brasileira. O artigo 3 do Decreto nº 7.219 apresenta seus objetivos:

- 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 coformadores 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 (BRASIL, 2010).

Os impactos previstos pelo PIBID, apontados pelo Ministério da Educação (MEC), devem recair sobre “diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes do Pibid” (CAPES, 2013).

Para participar do programa, a instituição de educação superior deve submeter um projeto institucional a editais específicos da CAPES contendo, no mínimo, “objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades” (BRASIL, 2010). A instituição que deseja se candidatar pode ser pública, comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos e deve oferecer cursos de licenciatura.

No âmbito do programa, são concedidas bolsas para todos os participantes do projeto institucional, que são bolsistas estudantes de licenciatura – aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura com dedicação de carga horária mínima de 30 horas mensais para o PIBID (R\$ 400,00); coordenador institucional – professor da instituição de educação superior, responsável perante a CAPES pela execução do projeto (R\$ 1.500,00); coordenador de área – professor da instituição de ensino superior que desenvolve as atividades do projeto em sua área de atuação acadêmica (R\$ 1.400,00); coordenador de área de gestão de processos educacionais – professor da instituição de ensino superior que auxilia na gestão do projeto na instituição (R\$ 1.400,00); e professor supervisor – docente das escolas públicas de ensino responsável por supervisionar os bolsistas (R\$ 765,00). Segundo o MEC, a diferença entre esse programa e outras políticas implementadas evidencia-se por:

permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública, a saber: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente profícuo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados. (MEC, 2013)

O número de instituições que submetem seus projetos aos editais da CAPES tem aumentado. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), 89 instituições federais e estaduais tiveram projetos selecionados em 2009, mais 31 instituições de ensino superior comunitárias e municipais entraram no programa em 2010, e 104 instituições tiveram seus projetos aprovados em 2011. Já, em outubro de 2012, a CAPES (2013) apresenta uma relação de 195 instituições participantes do programa distribuídas em todas as regiões do país, sendo 62 no Sudeste, 52 no Sul, 43 no Nordeste, 21 no Norte e 17 no Centro-Oeste. Aponta também o desenvolvimento de 288 projetos em aproximadamente 4 mil escolas públicas de Educação Básica. Os dados mais recentes, veiculados no último relatório da Capes Educação Básica, indicam um crescimento exponencial do projeto do número de bolsas concedidas. Conforme os dados do relatório CAPES (2012), as bolsas chegam à ordem de 40.092 para alunos; 6.177 para supervisores (professores da escola básica).

Algumas instituições já apresentam resultados da implantação do PIBID. Para docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM –, a mudança no comportamento dos alunos bolsistas do PIBID destacou-se em razão de seu envolvimento “com os trabalhos da escola, a preocupação com os conteúdos, as técnicas de ensino, a gestão da classe, a busca de recursos e formas para aperfeiçoar a prática docente o aguçamento da visão crítica sobre a realidade das escolas” (BORGES; ALVES; MARTINS; CONDELES; ACRANI; JÚNIOR; ZEULLI, 2010, p. 174). Assinala-se, ainda, o fomento ao diálogo entre a UFTM e as escolas públicas da cidade de Uberaba.

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, as professoras Fetzner e Souza (2012) afirmam que os alunos bolsistas do PIBID passam a ver a docência como um campo de pesquisa, no que diz respeito às possibilidades e desafios do cotidiano escolar. Além disso, o PIBID na UNIRIO

tem contribuído para intensificar as perspectivas interculturais no trato do conhecimento escolar, especialmente ao problematizar as práticas que, orientadas pelo princípio da neutralidade dos conhecimentos, destituem esses conhecimentos de suas funções políticas, sociais e culturais, tornando-os sem sentido em grande parte do tempo de formação, seja na escola ou na universidade. (FETZNER; SOUZA, 2012. p. 693)

Na Universidade Federal de Alagoas – UFAL –, Silva e Silva (2011) comentam que as experiências do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia do PIBID – *Melhorando a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental em Escolas da Rede Pública* – vinculam pesquisa e ação nas propostas didáticas elaboradas com base no diálogo entre universidade e escola. Assim, para os autores, destaca-se a capacidade crítica e propositiva dos alunos bolsistas do PIBID, ao elaborarem materiais didáticos, projetos de ensino e de situações didáticas.

Nota-se que os resultados indicados acima são apresentados a partir de experiências locais de uma determinada instituição de ensino superior, considerando sua inserção no projeto do PIBID. André (2012) afirma que não há uma avaliação ampla sobre os efeitos do programa na formação de novos professores e sobre a qualidade da formação dos egressos do PIBID em relação a outros programas. Porém, ressalta que avaliações pontuais já evidenciam resultados positivos, como motivação para ingressar

na profissão por parte dos alunos envolvidos e disposição dos professores para transformar a qualidade das escolas públicas em que atuam.

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura

Os currículos dos cursos de licenciatura possuem disciplinas obrigatórias denominadas estágio supervisionado, que são oferecidas a partir da segunda metade do curso, conforme estabelecido no inciso 3º do artigo 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). No geral, o objetivo dessas disciplinas é proporcionar, ao aluno em formação inicial, um contato com a profissão docente, levando-o a desenvolver várias atividades nas escolas de educação básica – como regência de aulas, monitorias, assistência para o professor; a se relacionar com professores, alunos, diretores, pedagogos, cantineiros, porteiros, bibliotecários e outros sujeitos que participam do ambiente escolar; a compreender a estrutura e a organização escolar; entre outros pontos. O nome “supervisionado” justifica-se pelo fato de que essas atividades desenvolvidas pelos estagiários são supervisionadas, tanto pelo professor da disciplina do curso, quanto pelo professor da escola básica que receberá o estagiário.

No que diz respeito ao aspecto formativo, além de o estágio contribuir para a formação inicial do aluno dos cursos de licenciatura, fomenta a formação continuada dos professores das escolas que acompanham os estagiários, pois a relação estabelecida entre eles proporciona trocas de saberes e experiências.

Em relação à conceituação do estágio, Pimenta e Lima (2010, p. 34) apontam que seu desenvolvimento deve se basear em uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Ao estágio “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43).

Para Barreiro e Gebran (2006), o estágio constitui-se em um espaço de aprendizagens e de saberes numa perspectiva prática reflexiva, de forma a ultrapassar as questões burocráticas da disciplina, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, e as recorrentes atividades relacionadas à observação e à regência de aulas. Segundo essas autoras:

a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21)

Assim, para essas autoras, os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas no estágio devem discutir questões relacionadas com profissionalização, trabalho, identidade docente, entre outras, que possam contextualizar a formação e a atuação profissional.

A partir da LBDN de 1996, houve diversas reformulações nos cursos de licenciaturas. Para atender a essas mudanças que afetaram tanto as universidades, institutos superiores de educação, docentes e discentes dos cursos de licenciaturas como as escolas de educação básica, surgem os seguintes pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE): o Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 08 de maio de 2001, que discute a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), e o Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), que discute a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, ambos para a formação em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena.

A partir do Parecer CNE/CP 9/2001, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1/2002. Esse documento é definido como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002a).

Entre alguns pontos da Resolução, como organização curricular e institucional, projeto pedagógico e competência profissional, o artigo 13 mostra que a coordenação da prática estará presente nas disciplinas de estágio, e articulada, de forma interdisciplinar, a diferentes práticas docentes. No inciso 1º desse artigo, orienta-se que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002a). No inciso 2º, consta que “a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação (...)” (BRASIL, 2002a). Relativamente ao estágio, o inciso 3º aponta que:

o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a)

A fim de atender ao artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, “os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária” (BRASIL, 2002a). O CNE estabelece também a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

PIBID e estágio supervisionado: contribuições e tensões na universidade e na Escola

Os objetivos do PIBID, de certa forma, também norteiam as disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito à inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, à mobilização dos professores das escolas públicas como coformadores dos futuros docentes e à contribuição para a articulação entre teoria e prática.

Nesse contexto, por mais que os objetivos do PIBID e dos estágios sejam semelhantes, cada um estabelece as suas especificidades. A principal distinção refere-se ao fato de que estágio vincula-se a um componente curricular obrigatório para as licenciaturas, enquanto o PIBID é um programa da CAPES que atende a um grupo de alunos das licenciaturas selecionados pela universidade.

Há outro ponto importante que também ressalta a diferença entre o PIBID e o estágio: a concessão de bolsas para os participantes do projeto. No âmbito do PIBID, os estudantes de licenciatura, os coordenadores de área e o professor-supervisor recebem auxílio financeiro para realizarem os projetos nas escolas. Por outro lado, o estagiário dos cursos de licenciatura, os professores que ministram as disciplinas de estágio e o professor que atua com os estagiários nas escolas não recebem verba para realizarem as atividades atinentes ao estágio³. Assim, esse processo costuma ser desenvolvido a partir de uma parceria entre a universidade e a escola, ou de acordos entre professores da disciplina e professores da educação básica.

Nessa dualidade, por um lado, enfrentam-se alguns embates entre o PIBID e o estágio, tanto na esfera escolar, quanto na universitária. Por exemplo, professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não são bem recebidos na escola pelos gestores e professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo. Os estagiários, que também são bolsistas do programa, pleiteiam que o estágio possa ser substituído ou reduzido pelo PIBID.

Além disso, o uso de termos inadequados também confunde as especificidades do PIBID e do estágio. No MEC (2013), por exemplo, encontra-se a seguinte definição sobre o PIBID:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao *estágio* nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é *antecipar* o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (grifo do autor)

Nota-se que o termo “estágio” provoca ambiguidade no texto, apresentando os seguintes sentidos: 1. ao considerar que a palavra “estágio” se refere às disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, o PIBID oferece bolsas para os estagiários (alunos que estão matriculados nas disciplinas de estágio) dos cursos presenciais de licenciatura que atuam nas escolas públicas; 2. ao considerar que “estágio” se vincula a um determinado período de atuação nas escolas, o PIBID oferece bolsas para qualquer aluno dos cursos de licenciatura presenciais que atuam nas escolas públicas.

Em relação ao termo “antecipar”, é importante ressaltar que o programa realmente antecipa o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, se o bolsista do PIBID participar do programa antes da segunda metade do

curso, pois, na verdade, esse vínculo já é promovido pelas disciplinas de estágio que estão contidas no currículo das licenciaturas. Assim, o PIBID pode ser considerado como mais uma das formas de manutenção e de efetivação do vínculo entre aluno em formação inicial e professores em atuação.

Por outro lado, surge também a complementaridade entre PIBID e estágio, no que diz respeito à melhoria da educação na escola básica: os alunos do ensino regular têm a oportunidade de participar, tanto nas atividades de estágio, quanto nas atividades oferecidas pelo PIBID; os professores da escola passam por uma formação continuada ao acompanhar estagiários e bolsistas; a troca de saberes pedagógicos ocorre na relação entre professores, estagiários e bolsistas.

Estabelece-se, assim, uma linha tênue entre o PIBID e o estágio, pois, por mais que os objetivos entre eles sejam semelhantes, há uma diferença fundamental que perpassa uma questão de política educacional para melhoria da qualidade da educação básica e dos cursos de licenciatura - no caso do PIBID - e por uma questão curricular regulamentada por legislação de formação de professores, como a LBD e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 - no caso do estágio. Para Maria Socorro Lucena Lima, em palestra proferida no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE(2012), a prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID impõem duas questões importantes: “O PIBID é parte de um programa situado no horizonte do ideal de efetivação de um estágio curricular supervisionado?”; o PIBID “estaria, pois, apontando para a superação dos desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade e extensiva a todos os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, constituindo-se, portanto, como um direito a ser conquistado?”.

Essas questões serão respondidas a longo prazo, de acordo com o amadurecimento e vitalidade do programa. A princípio, seria ambicioso dizer que o PIBID superaria os desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade, pois existem muitos outros empecilhos nas instituições de ensino superior que impedem essa qualidade, como, por exemplo, espaço físico limitado, baixa contratação de professores efetivos, lacunas de materiais específicos para cada licenciatura. Mais problemático ainda seria falar em “direito a ser conquistado”, uma vez que o PIBID, como espaço em que se enfrentam os desafios da formação docente de qualidade, não é extensivo a todos os alunos. Os ‘excluídos’ correm o risco de serem submetidos a uma formação de baixa qualidade.

Considerando-se o número de participantes, é possível afirmar que, embora pretenda melhorar a qualidade da formação de professores no país, o Programa aparece como um grão de areia no oceano das dificuldades do setor educacional. Foi divulgado recentemente que o número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, no Brasil, é da ordem de 1.366.559 estudantes. Mostram os dados do censo que o percentual de alunos ingressantes nas licenciaturas vem se mantendo, ao longo desta década, entre 20% dos alunos matriculados no Ensino Superior. Diante desse quadro, o PIBID, com toda sua boa intenção como política de governo, transforma-se em um *nanoprograma* de estímulo à formação inicial e à docência, pois o estímulo concedido em 2012, na ordem de 40.092 bolsas, não representa 0,4% dos estudantes matriculados nas licenciaturas.

Todavia, a despeito dos problemas vinculados a esse tipo de política, e mediante os resultados positivos apresentados pelos estudos iniciantes que analisam sua aplicação (e.g. Borges; Alves; Martins; Condeles; Acrani; Júnior; Zeulli, 2010; Fetzner e Souza, 2012; Silva e Silva 2011), talvez seja o momento de se empreenderem esforços para se constituírem alternativas que visem à transposição dos elementos e estratégias bem-sucedidas do PIBID para as disciplinas de estágio supervisionado. Com isso, será possível oferecer formação curricular docente de boa qualidade para todos os alunos em formação inicial.

Algumas considerações para concluir

Diante das especificidades, convergências e divergências existentes entre o PIBID e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, salienta-se aqui a aproximação entre eles, considerando-se os propósitos de se incentivar o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica, e de se aperfeiçoarem a docência e a qualidade da escola pública.

No mais, eles estão separados por legislações e financiamentos que estabelecem que os alunos em formação inicial, participantes do PIBID, também devem proceder ao estágio, independentemente dos objetivos que aproximam esses projetos de formação. O estágio refere-se ao cumprimento de um componente curricular, enquanto o PIBID é um programa de formação que se agrega aos cursos de licenciatura. Essa distinção permite afirmação de que o estágio supervisionado não deve ser substituído pelo PIBID, porque o que deve prevalecer é a ideia do compartilhamento de estratégias e de propósitos, não a da exclusão.

Por fim, como essas discussões ainda são relativamente novas, em razão da recente implantação – em 2009 – do PIBID nas instituições de ensino superior, as considerações finais deste estudo apontam para a necessidade de pesquisas mais abrangentes sobre o programa, que abordem, por exemplo, o impacto da articulação estágio e PIBID nas escolas públicas, os avanços e as fragilidades do programa para formação inicial e continuada, convergências e divergências entre a atuação do PIBID nas licenciaturas e essa mesma atuação nas escolas. Esses novos estudos podem ensejar uma discussão mais ampla do programa como uma política possível de formação inicial para toda a educação brasileira.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2013.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre: PUC, Rio Grande do Sul, v. 33, p. 6-18, 2010
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BASTOS, M.H C.; FARIA FILHO, L. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método mentorial/mútuo**. Passo Fundo: EdiUPF, 1999.

BORGES, M. C. et. al. A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Pareceres CNE/CP, Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Pareceres CNE/CP, Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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.** Resoluções CNE/CP, Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resoluções CNE/CP, Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIL. Decreto nº 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.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 02 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 5 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo Educacional 2012**. <Disponível em <http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 17 out. 2013.

CARVALHO, C. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: JARDILINO, J.R.L. et.,al. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007.

COORDENAÇÃO DE APREFERIÇÃOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A Pesquisa na Formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 127-136, 2013.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, S. R. P. da; SILVA, Á. de L.. A formação docente e a atuação do pedagogo: o PIBID-Pedagogia nas escolas públicas de Alagoas. In: **Anais... V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 2011. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20FORMA%20C%20O%20DOCENTE%20E%20A%20ATUA%20C%20O%20DO%20PEDAGOGO%20O%20PIBID-PEDAGOGIA%20NAS%20ESCOLAS%20P%20DABLICAS%20DE%20ALAGOAS.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2013.

Notas

¹ Projeto interinstitucional do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES número 20667 “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” desenvolvido em parceria entre os Programas de Pós-graduação das Universidades Federais de Ouro Preto e São Paulo e a Universidade Estadual do Ceará.

² Nesse sentido, o Governo Federal sancionou a Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013, alterando o artigo 62 da Lei nº 9394/96, para incluir o inciso 5, tornando obrigatório o PIBID como política de Governo: “§ 5oA União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”.

³ Em alguns cursos de licenciaturas, como no curso de Letras da Universidade Federal de (...), o estagiário obtém recurso financeiro para o transporte. No entanto, esse auxílio é normalmente concedido quando a escola se situa distante da área central da cidade, como distritos e zona rural.

Correspondência

Jose Rubens Lima Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, s/n, Centro, CEP: 35420000, Mariana, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: jrjardilino@gmail.com

Recebido em 18 de fevereiro de 2014

Aprovado em 14 de abril de 2014