

ARTIGO

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Natalia Neves Macedo Deimling*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campo Mourão - PR, Brasil

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

RESUMO: Objetivamos neste artigo apresentar uma análise sobre as influências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas escolhas profissionais dos alunos bolsistas da licenciatura que dele participam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem na entrevista semiestruturada o principal instrumento de construção e análise dos dados. As entrevistas analisadas foram realizadas com seis coordenadores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira no ano de 2013. Os resultados mostram que alguns dos bolsistas entrevistados desejam seguir a carreira docente e que o Programa os tem influenciado positivamente nessa escolha. Todavia, relatos apresentados por outros bolsistas demonstram justamente o desestímulo que eles apresentam pela profissão devido à desvalorização da carreira, aos baixos salários e às condições adversas de trabalho que eles observam nas escolas de educação básica por meio de sua participação no Programa.

Palavras-chave: Formação de Professores. PIBID. Condições de Trabalho Docente.

THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SCHOLARSHIP, THE PROFESSIONAL CHOICES AND THE TEACHING WORKING CONDITIONS

ABSTRACT: In this paper we aim to present an analysis about the influences of Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the professional choices of scholarships students of the courses participants of this initiative. This is a qualitative research that has in the semi-structured interview the main instrument of construction and data analysis. The analyzed interviews were performed with six coordinators,

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Mourão (UTFPR-CM). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas da UTFPR-CM. E-mail: <natanema@gmail.com> .

**Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores da UFSCar. E-mail: <alinereali@gmail.com> .

four collaborators teachers and forty-eight scholarship students of four subprojects of a Brazilian federal university in 2013. The results show that some of the interviewed students want to follow teaching career and that the Program has positively influenced their choice. However, reports showed by other scholarship students demonstrate the discouragement they present by profession due to the devaluation of career, low salaries and adverse working conditions they observe in the basic education schools through its participation in the Program.

Keywords: Teacher Training. PIBID. Conditions of Teaching Profession.

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1990, os princípios que regeram a política e os programas de formação docente no Brasil foram marcados pelas exigências do capital que traçavam metas para a política educacional a ser estabelecida tendo em vista a formação de indivíduos adaptáveis ao modelo social que se consolidava. Para a materialização do consenso foram elaborados documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que tinham como base as recomendações dos organismos multilaterais internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), os quais realizavam diagnósticos, análises e propostas para as políticas sociais dos países da América Latina e do Caribe com o objetivo de direcionar essas políticas, entre elas as de cunho educacional. A centralidade da educação era afirmada por esses organismos internacionais de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países, e nesse contexto a formação docente assumia uma importância estratégica para a efetiva implementação da reforma educacional que se delineava.

As recomendações dos eventos, fóruns e documentos elaborados e promovidos por esses organismos multilaterais – tais como a *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1990 e sua resultante *Declaração Mundial de Educação para Todos*; o *Relatório Delors* redigido entre os anos de 1993 e 1996; e o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, de 1995 – foram sendo contextualizadas e reinterpretadas em eventos e documentos elaborados no Brasil – como, por exemplo, o *Fórum Capital-Trabalho* de 1992 e sua resultante *Carta Educação*; o documento *Questões críticas da educação brasileira*, de 1995; e o evento internacional promovido pela UNESCO e organizado

pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES)– todos em consonância com a legitimação do consenso em andamento sobre o papel do Estado nas políticas sociais e sobre a reforma educacional a ser implementada de acordo com a redefinição desse papel.

As propostas dos referidos eventos e documentos, que guardavam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais, foram disseminadas e influenciaram de forma direta alguns dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após oito anos de tramitação no Congresso Nacional foi aprovada em 1996 (SHIROMA *et al.*, 2007). Tal como os eventos, livros e pesquisas sobre o tema também buscavam difundir o novo paradigma sobre a redefinição do papel do Estado na elaboração das políticas educacionais e sobre os caminhos que a educação deveria tomar em nosso país, apontando os “desafios da educação para o novo milênio”.

Entre os desafios apontados, incluíam-se algumas estratégias emergenciais visando suprir a carência de professores para atuação na educação básica, o que implicava pensar, igualmente, em estratégias emergenciais de formação e inserção desses profissionais nesse nível de ensino. Em face dessa carência, e dando continuidade à reforma educacional que se consolidava desde a década de 1990, uma comissão especial instituída pelo MEC/CNE elaborou no ano de 2007 um relatório intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* que traz uma compilação de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela OCDE. O déficit apresentado pelo relatório naquele ano era de 479.906 professores para as séries finais do Ensino Fundamental e de 246.085 professores para o Ensino Médio. Para este último nível, a maior carência estava localizada nas disciplinas de Física, Química e Matemática. Seria preciso, portanto, cobrir cerca de 746 mil postos de trabalho docente no país. Todavia, o mesmo documento apresenta dados alarmantes sobre a formação de professores, especialmente nessas áreas, mostrando a grande evasão existente nesses cursos e o baixo número de professores formados por essas licenciaturas (BRASIL, 2007).

Tendo como base esse quadro, o relatório apresenta algumas “soluções emergenciais” para o atendimento da necessidade de professores para a educação básica, tais como o retardamento das aposentadorias dos professores de Ensino Médio; o incentivo para professores aposentados voltarem a dar aulas nas disciplinas mais deficitárias; a criação de bolsas de estudos para alunos egressos de

escolas públicas cursarem licenciatura na rede privada, nos moldes do Programa Universidade para Todos (Prouni); a contratação de profissionais liberais (engenheiros, biólogos, agrônomos etc.) como docentes da educação básica; o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes por meio de bolsas de iniciação à docência; a contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e o uso complementar das telessalas para o ensino das disciplinas do ensino médio (BRASIL, 2007). Com isso eram elaboradas metas compensatórias, de caráter minimalista e imediatista e que não indicam, de fato, uma preocupação com a formação ou a valorização da profissão e carreira docentes no país.

As recomendações da OCDE e demais entidades internacionais foram adotadas e se seguem até os dias atuais no Brasil. Nesse período, alguns programas federais foram criados com o objetivo de atender aos objetivos sinalizados por essas entidades para solucionar o problema da formação docente: formar em serviço para habilitar professores leigos ou sem a formação mínima exigida, especialmente por meio de cursos e programas de curta duração; criar estratégias de atendimento da demanda de cobertura docente no país; elaborar/manter programas que facilitam o acesso às licenciaturas (inclusive de pessoas vindas de outras carreiras); incentivar iniciativas de reformulação do currículo das licenciaturas; elaborar estratégias inovadoras para o melhor desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais; elaborar programas que visem manter os estudantes nas licenciaturas.

Dentre os programas que visam contribuir para a formação docente e para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa foi regulamentado pelo Decreto n.º 7.219 de 24 de Junho de 2010 com a finalidade de 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 (BRASIL, 2010). Além do incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica, tem por objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação superior e educação básica; 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”,

“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 contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, art. 3.º, incisos IV, V e VI).

Considerando que o PIBID se encontra dentro de um contexto mais amplo de reforma educacional e das estratégias do Estado para suprir as necessidades de formação de professores, cumpre realizarmos uma análise sobre as influências desse programa na formação e nas escolhas profissionais dos licenciandos que dele participam, a fim de compreendermos se seus objetivos relacionados com a valorização e o incentivo ao magistério estão sendo atendidos.

O PIBID concede bolsas tanto para alunos que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. O coordenador institucional é o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência, previstas no projeto da Instituição; o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor que auxilia na gestão do projeto na IES; e o coordenador de área é o professor de licenciatura que deve responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional da IES, bem como elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto. O professor supervisor é um docente da escola pública que está integrado ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos a fim de acompanhá-los e supervisioná-los em suas atividades na escola. A Portaria n.º 96/2013 permite ainda que, a critério da IES, professores e alunos voluntários sejam admitidos no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do Programa.

Segundo Gatti *et al.* (2011), o PIBID tem tido grande adesão das instituições desde o seu surgimento. Em 2007 foram aprovados os projetos institucionais de 23 instituições federais de ensino superior e no ano de 2009 foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010 entraram no Programa mais 31 IES, comunitárias e municipais, e em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no PIBID. De acordo com dados disponibilizados pelo sítio eletrônico da CAPES¹, participam atualmente do PIBID 284 Instituições de Educação Superior de todo o

país que desenvolvem 313 projetos² de iniciação à docência em mais de cinco mil escolas públicas de educação básica. Com o edital n.º 61/2013, o número de bolsas concedidas atingiu cerca de noventa mil entre alunos de licenciatura, professores da educação básica e do ensino superior, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2012.

Visando ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre a validade social e educacional desse Programa, objetivamos com este artigo apresentar uma análise sobre as influências do PIBID, Programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica nas escolhas profissionais dos alunos bolsistas da licenciatura que participam dessa iniciativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem na entrevista semiestruturada o principal instrumento de construção e análise dos dados. As entrevistas aqui analisadas foram realizadas no ano de 2013 com dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores e quarenta e oito alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal localizada na região Sul do Brasil³. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos distintos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras-Português/Inglês⁴, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, designados aleatoriamente neste trabalho pelas letras A, B, C e D.

Para a discussão dos dados foram utilizados alguns excertos retirados das entrevistas realizadas com os participantes, os quais foram apresentados neste artigo em itálico a fim de que fosse possível colocá-los em destaque e diferenciá-los de uma citação bibliográfica. Tendo em vista manter o sigilo dos dados, os nomes dos participantes e de pessoas citadas por eles foram ocultados e, quando necessário, substituídos por nomes fictícios ao longo do trabalho. Da mesma forma, os nomes dos cursos/disciplinas específicos foram substituídos nos excertos pelo termo *conteúdo específico*, seguido da letra que indica o subprojeto.

Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG), Coordenador de Área (CA), Supervisores (S), Colaboradores (C) e Bolsistas de Iniciação à Docência (B). Assim, ao final de cada relato é apresentada entre parênteses a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito narrador. Eventuais expressões próprias foram apresentadas entre colchetes nos excertos no intuito de esclarecer o assunto tratado, muitas vezes implícito na narrativa do participante ou referido em um parágrafo anterior, o qual, no momento de seleção dos excertos, acabou sendo excluído.

O PIBID, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Ao longo dos últimos anos, a literatura sobre formação docente tem mostrado que a escolha pelo magistério é também influenciada pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e depois da formação inicial para a docência. Essa é uma das ideias defendidas por Tardif (2012), o qual afirma que a escolha pela profissão docente pode ser influenciada também pelas experiências pré-profissionais, inclusive aquelas que marcam a socialização escolar enquanto aluno. Segundo o autor, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores permanecem muitos anos em sala de aula e nas escolas, o que lhes permite adquirir certas crenças e ideias sobre a prática profissional docente, bem como sobre o que é ser aluno. Tal ideia é discutida também por Marcelo Garcia (2010), segundo o qual a docência é a única das profissões na qual os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. A partir dessa etapa de observação que experimentam como estudantes e de sua história escolar anterior, os professores, mesmo antes de começarem a ensinar oficialmente, desenvolvem padrões mentais, crenças e representações sobre o ensino. Para esses autores, a força desse saber herdado pela experiência escolar anterior é muito forte e pode persistir através do tempo, até mesmo durante e após a formação universitária.

Podemos observar a presença dessas influências anteriores à preparação formal para a docência nos depoimentos de alguns dos bolsistas entrevistados:

*[...] eu fiz um curso, de tecnologia, terminei, fui trabalhar numa usina, no laboratório, aí eu vi que não era aquilo mesmo, indústria, laboratório, que eu gostei mesmo foi de aprender, **eu sempre gostei mesmo de fazer os outros aprenderem**, aí eu comecei a licenciatura (BB, grifos nossos).*

Bom, quando eu ouvi falar do projeto PIBID, desse programa, eu me interessei porque eu tenho desde a época da escola essa vontade de dar aula (BB).

***Sempre quis ser professor.** De [conteúdo específico C], especificamente de [conteúdo específico C] (CB, grifos nossos).*

*Eu já entrei no curso decidido a trabalhar em [conteúdo específico A] e dar aula de [conteúdo específico A]. **Sempre quis dar aula de** [conteúdo específico A], **desde o ensino médio** (AB, grifos nossos)*

A partir desses relatos podemos observar que alguns estudantes já ingressam na universidade com a intenção de seguir a carreira docente. Tal intenção se forma ao longo de seu processo de escolarização, o qual lhes permite elaborar algumas representações

e crenças sobre o ser professor e sobre o ato de ensinar. Diferentes trabalhos que tratam das narrativas escolares e pré-profissionais dos professores mostram que a socialização anterior à formação e ao exercício da profissão exerce considerável influência nas escolhas profissionais e na constituição da identidade docente. Ao longo do curso de formação inicial, a inclinação para a docência pode ou não ser fortalecida nos estudantes, haja vista os conhecimentos específicos que adquirem sobre a área do saber e sobre a profissão e sua relação com a prática social mais ampla. Trata-se de um processo subjetivo da docência que se articula e ganha forma e sentido com o contexto social e objetivo da formação e do trabalho docente.

Esse é um dos aspectos também discutidos por Tardif (2012), o qual argumenta que as escolhas profissionais e os saberes docentes estão relacionados não apenas com os aspectos subjetivos e experienciais, mas igualmente com os condicionantes sociais e com o contexto de trabalho no qual os professores estão inseridos, ou seja, com as condições concretas nas quais o seu trabalho se desenvolve. No caso particular do magistério, as condições de trabalho às quais escolas e professores são submetidos, bem como a valorização ou desvalorização da carreira docente, podem aproximar ou afastar os estudantes da escolha da profissão e também levar professores já em exercício a permanecerem ou desistirem da docência.

As condições objetivas e a valorização do trabalho docente foram alguns dos temas comentados pelos alunos bolsistas em suas entrevistas. Quando questionados sobre seguir ou não a carreira do magistério e sobre as influências do PIBID nessa escolha, alguns deles indicaram que desejam seguir a profissão docente e que o Programa os influenciou positivamente nessa direção, como é possível observar nos relatos que se seguem:

Sim, o PIBID influenciou. De certa forma eu já tinha escolhido, o PIBID só fortaleceu (DB, grifos nossos).

Eu não queria ser professora, daí eu trabalhava numa loja, aí quando o professor [coordenador de área] falou do PIBID eu parei de trabalhar e consegui a bolsa aqui no PIBID e agora eu quero ser professora (DB, grifos nossos).

Na realidade, [o PIBID] influenciou, porque eu queria ir para engenheria, só que depois que eu entrei no PIBID, eu vi que você não tem, realmente, uma visão do quanto que um professor pode ser e o quão importante ele é, e para mim influenciou bastante o PIBID (AB, grifos nossos).

Quando eu comecei o PIBID, a primeira aula que a [professora supervisora] pediu, “vai lá, dá aula”, eu me apaixonei, eu falei, “é isso aqui mesmo, para o resto da vida”. Saí quase chorando de emoção da escola (BB, grifos nossos).

O PIBID me influenciou, porque na escola você acaba caindo realmente em sala de aula. Me ajudou a decidir (AB, grifos nossos).

A partir desses relatos, é possível observar que o PIBID tem, em certa medida, incentivado a formação docente e contribuído para o contato dos estudantes com o cotidiano escolar da educação básica, o que vai ao encontro dos objetivos propostos pelo Programa e pela Política Nacional de Formação de Professores. Todavia, para muitos dos alunos entrevistados, a escolha pelo magistério não está associada, necessariamente, à atuação como professores da educação básica, como é possível observar nos excertos abaixo:

*[...] realmente eu quero ser professora, mas não só professora do ensino médio. Eu sei que eu preciso estudar bastante. Mas **eu gostaria de trabalhar como professora universitária**. Não só na parte de [conteúdo específico A], mas também na parte de ensino. Seria legal (AB, grifos nossos).*

*A ideia é ficar no ensino médio por um tempo e, se conseguir fazer um mestrado, um doutorado, **trabalhar com a graduação** (AB, grifos nossos).*

Eu quero dar aula de educação básica antes e ir pro ensino superior (DB, grifos nossos).

*É assim, é **bem o meu pensamento de estar iniciando com o ensino médio e depois ir se aprofundando, estudando e poder dar aula no ensino superior, na faculdade** (AB, grifos nossos).*

Tal aspecto é também relatado por um dos coordenadores de área entrevistados:

*Agora nós temos alunos no PIBID que já relataram para mim que eles não vão para a rede pública. **Eles não querem, eles querem fazer um mestrado, fazer um doutorado, seguir a carreira acadêmica mais no nível superior** (BCA, grifos nossos).*

É interessante notar nos depoimentos a preferência de alguns alunos bolsistas pelo magistério superior em detrimento da atuação na educação básica. A análise das entrevistas nos permite observar que, apesar de não excluírem a possibilidade de trabalho nesse nível de ensino, os alunos consideram mais bem valorizado o trabalho docente desenvolvido na universidade. Alguns deles relataram que o PIBID influenciou em sua escolha do magistério no Ensino Médio devido às atividades realizadas e ao contato que o programa proporciona com os professores e com a escola, mas a maioria revela uma preferência pela carreira acadêmica e universitária ou até mesmo pelo trabalho em outras áreas de atuação, como, por exemplo, a indústria. Em muitos casos, essa preferência está associada a questões como salário e condições materiais de trabalho.

Um dos alunos entrevistados, por exemplo, relatou o seu desejo de ser professor do Ensino Médio, mas completou: “*Não quero que o meu sustento saia única e exclusivamente da sala de aula*” (AB). Para ele e vários outros bolsistas de iniciação à docência, a realização da

pós-graduação e o trabalho na universidade estão associados a uma melhor remuneração e à valorização do trabalho do professor, como podemos observar neste depoimento:

*É como eu falo assim pras pessoas, “eu não sei se eu quero passar a minha vida inteira dentro de uma sala de aula”, que eu acho estressante. Sabe, eu acho muito estressante pelo próprio sistema como é, sabe? Então, eu vejo que, assim, é muito desvalorizado o professor, sabe? O Governo desvaloriza muito. Então, é estressante nesse ponto. Então, assim, vontade, é até difícil porque, às vezes, eu morro de vontade. Eu vou pra sala de aula, o tempo passa rápido. Eu gosto, sabe, de ensinar. O tempo passa rápido, é gostoso. Só que eu não quero passar a minha vida toda ali. Eu quero que seja por um tempo, talvez **depois que eu fizer uma pós, alguma coisa, quero entrar na Universidade, dar aula na Universidade** (DB, grifos nossos).*

A intenção dos estudantes em seguir a docência do magistério superior pode ser evidenciada, também, em alguns dos relatos apresentados pelas coordenadoras de gestão entrevistadas:

*Tem uns [bolsistas de iniciação à docência] que dizem assim “não, professora, agora o meu objetivo é **terminar o curso e já partir pro mestrado**. Mas o meu coração ainda está dividido. Eu não sei se eu vou pro mestrado em Educação, ou se eu vou pro mestrado na área dura”. [...] Mas pensando em ser professor universitário. **Eles não querem já o ensino médio. Falam “não, agora eu quero mais. Eu quero mais”** (CG, grifos nossos).*

O que eu acho que é ruim, mas aí não é culpa do PIBID e tudo mais, é que aí muitos dos nossos alunos que passaram pelo PIBID [...] já foram pro mestrado, o que não era um projeto da CAPES, mas eu não vejo que seja ruim, eu acho que alguém que vai, fez o PIBID e faz mestrado e depois vai voltar pra universidade, ele vai ter esse olhar do PIBID que vai ser importante quando ele for professor, provavelmente da licenciatura (CG, grifos nossos).

Assim, podemos afirmar que, no contexto analisado, ao mesmo em tempo que se apresenta como uma influência positiva para a escolha profissional dos bolsistas, o PIBID não tem se apresentado como um incentivo à permanência dos mesmos no magistério da educação básica, como objetiva o programa. Outro exemplo que ilustra a preferência desses estudantes pelo magistério superior se relaciona com o fato de muitos dos entrevistados, especialmente de dois dos subprojetos analisados, relacionarem o PIBID com uma oportunidade de enriquecimento do currículo e, conseqüentemente, de ingresso na pós-graduação e de seguimento na carreira acadêmica. Um aspecto mais alarmante pode ser observado ainda nos relatos apresentados por outros alunos que mostram justamente o desestímulo que apresentam pela profissão docente devido aos baixos salários, à desvalorização da carreira e às condições adversas de trabalho que observam nas escolas em que estão inseridos por sua participação no Programa:

*Eu não queria ser professor, agora acabei gostando, mas ao mesmo tempo que eu acabei gostando, **tem muita coisa me desanimando também** (BB, grifos nossos).*

O termo “iniciação à docência” não me atraiu. A bolsa sim, o nome, não (AB).

Eu, sinceramente, não quero ser professor. *Eu futuramente, eu pretendo abrir minha própria empresa. Não sei ainda de que, mas eu quero ter meu próprio negócio. Talvez quando eu me aposentar eu dou aula (AB, grifos nossos).*

*Eu tenho vontade de trabalhar na educação básica, mas ficar lá a vida inteira não. **Vontade sim, pelas crianças, o incentivo pra você estar lá, não. Pelo dinheiro não dá vontade** (DB, grifos nossos).*

*Ab, não sei. Eu até quero trabalhar um tempo com escola, até estava pensando em pegar aula, só que às vezes eu paro e penso, que nem **tem um professor que trabalha lá, de [conteúdo específico D], ele tem 60 horas, você fala “nossa, 60 horas” pra ganhar, deve ganhar uns 4 mil, mas trabalha tanto.** Ai eu penso eu como mulher, como eu vou ter um filho, é uma coisa que a gente pensa, imagina... Então se você também pega 20 horas, 20 horas também é uma questão do Estado, você consegue aumentar seu salário, mas tem que estudar muito pra você conseguir ter condições de ficar com 40 horas (DB, grifos nossos).*

São 40 aulas por professor, não sei quanto é a hora/atividade... acho que 20 por cento que você vai tirar de atividade, um professor só na sala, 17 turmas. *Que nem ela [colega bolsista de iniciação à docência] falou, a professora [supervisora] está a 20 anos na mesma, dando aula, enche o saco, **desmotiva os próprios alunos a ser professor.** Tinha que ser 20 horas semanais, que nem aqui para a faculdade, 20 horas semanais e 20 horas para preparar as aulas, 1 hora para cada aula. Imagina a qualidade dessa aula que o professor vai dar lá. **Isso vai piorando. Por quê? Cada vez falta mais profissional e vai ficar mais longe de fazer isso** (BB, grifos nossos).*

*Na verdade é aquela coisa, **eu já vi muito professor dizer que pra ser professor tu não pode pensar no teu salário, você tem que ter amor pelo trabalho, porque ninguém vira professor pelo salário, vira professor pelo amor à profissão. Eu não concordo** (DB, grifos nossos).*

*A gente diz, “**men Deus, são quatro anos estudando isso aqui, 4 anos de puro estresse, pra você ganhar um salário referente a um emprego**”. Sei lá, **tem tanta gente que não tem nenhuma formação e ganha melhor do que um professor** (DB, grifos nossos).*

*Às vezes parece que eles [professores da educação básica] estão simplesmente fazendo aquilo e deixando acontecer. Então parece que está canterizado, não tem sabe... então **o medo é de que nós, ao ficar muito em contato deles, a gente vai acabar sendo contaminado com aquele desânimo mórbido dali, sabe, e a gente se contaminar com isso...** (BB, grifos nossos).*

*Tem uma outra condição que acho que faz parte muito da nossa vida, não sei, mas que é a questão da segurança. **Existem alunos, coisas que a gente ouve falar, não faz parte muito da nossa vida, mas é uma preocupação. Se eu for pra uma escola que tenha droga, que tenha violência, que tenha... essa é uma situação que eu não gostaria de enfrentar. Eu gostaria que minha escola tivesse condições, as condições ideais, que não existisse isso. Isso é uma***

*preocupação pra mim. Não quero. E se for num colégio, se eu conseguir algum colégio, que eu ver que esse colégio é assim eu vou sair fora. Eu não vou peitar. **Eu não vou seguir nessas condições porque eu sei que eu não sei onde eu vou me apoiar, eu não sei se eu vou ter segurança. Essa é uma condição que eu acho imprescindível pra carreira do professor** (AB, grifos nossos).*

É, a gente bate de frente com muitas situações. Tem alunos assim que tu... não é... a gente não escuta falar na universidade que tu vai ter na escola um aluno de ensino fundamental que vai chegar com um facão na escola, que vai chegar se cortando com estilete no braço, que vai pegar um alfinete e vai furar a orelha e tudo mais. A gente não... isso não... (CB, grifos nossos).

A partir desses relatos, podemos observar que o PIBID, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos da licenciatura o contato com a realidade e sua inserção no cotidiano escolar da educação básica – e justamente por esse contato e inserção –, tem levado alguns estudantes a desistirem de assumir a profissão docente, especialmente nesse nível de ensino. Tal consideração pode também ser confirmada pelo depoimento de uma das alunas entrevistadas, a qual relatou que não deseja seguir a carreira docente. Quando questionada sobre o PIBID tê-la influenciado nessa decisão, afirmou:

*Acho que sim. **Com o PIBID eu vi que... um Deus do céu! Vou sofrer muito se eu for professora.** Eu acho que em Direito eu vou conseguir... tem que estudar e trabalhar, mas eu acho que ficar dentro de sala de aula é bem difícil, podendo levar cadeirada. Eu acho que é mais pesado ainda ser professor do que ficar, sei lá, dentro do escritório. A relação com o aluno é... se fosse assim só chegar e já ir dar aula pra faculdade. Mas tem que começar lá pelas criancinhas! (CB, grifos nossos).*

Ainda sobre a influência do PIBID na escolha pelo magistério, outras duas bolsistas relataram:

***Eu acho que a influência positiva é a mesma negativa, que é ver como é a realidade. A gente já vai estar mais preparado pra realidade, mas também o ponto negativo é que a gente desencanta.** Tem dias que falo: “Meu Deus, o que vou fazer da vida? Será que é isso mesmo?” (CB, grifos nossos).*

***Mas teve alunos que saíram do PIBID, a Clarice, por exemplo, ela falou pra mim que foi no PIBID que ela viu que ela realmente não queria dar aula, não era o que ela queria pra vida dela** (AB, grifos nossos).*

Para muitos dos entrevistados, falta aos professores da educação básica, entre outros aspectos, incentivo para sua formação: salários coerentes com a complexidade da atividade que desenvolvem; segurança para o desenvolvimento de suas funções na escola; valorização por parte da sociedade, do Estado e da comunidade escolar; bons planos de carreira; tempo e flexibilidade para a realização do trabalho escolar e objetivos claros sobre suas responsabilidades.

Dentre os aspectos apontados pelos bolsistas em seus relatos, a questão salarial é uma das que mais chamam a atenção. Trata-se, certamente, de um elemento central nas discussões relacionadas com a docência. Vaillant (2006), ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica, com base no projeto Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão, alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentre os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. De acordo com a autora, os níveis salariais dos países latino-americanos são, de modo geral, muito mais baixos do que os dos países considerados desenvolvidos, fator que tem dificultado sobremaneira a permanência dos professores na profissão e a escolha dos jovens pela carreira. Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009), em um estudo que analisa o perfil e a carreira docente no Brasil, apontam que o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado ao de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação, fator que, aliado ao desprestígio profissional e à precarização das condições de trabalho e de carreira docente, tem influenciado negativamente a procura desse trabalho entre os jovens, bem como o ingresso e a permanência na profissão.

Alguns dos alunos entrevistados relataram comentários que ouvem dos próprios professores supervisores e demais professores das escolas em que estão inseridos sobre a questão salarial e as condições de trabalho docente:

São greves. São reclamações de professores que não ganham bem. Então esse negócio, sabe? São fora do normal. Tu baixa a estima sabe... Escancara a realidade. Tem alunos... E é isso aí que você vai enfrentar. É o dia a dia. É a rotina. Só que é isso que, sabe? Que te influencia também. Porque tu não viu o professor feliz passando uma semana sem reclamar de alguma coisa. Sabe? Sempre tem um. Por isso que eu não quero ser professor. A gente perde às vezes aquele... aquela coisa, aquele encantamento pelo curso (CB, grifos nossos)

As próprias professoras que trabalham comigo, elas falam pra mim “não se prende muito aqui não”, [...] tenta o mestrado, alguma coisa, isso aqui não dá muito futuro”. Aí tem uma professora que tem 25 anos de carreira, já é aposentada e continua ali, ela falou bem assim “eu tô aposentada, mas eu me preocupo com o futuro do meu filho, porque a minha aposentadoria, eu não sei se eu vou conseguir para a faculdade dele”, então ela já tem essa questão assim, isso também, ela falando isso pra mim, me preocupa porque poxa, você vai, estuda tanto, que nem o curso de [conteúdo específico D], é puxado, você não poder trabalhar o dia inteiro, é puxado pra depois você ter que ir pra uma realidade que seu salário não é aquelas coisas, e os alunos também, eu acho que isso é um pouco complicado (DB, grifos nossos).

De acordo com Marcelo Garcia (2010), relatórios recentes têm mostrado a insatisfação dos docentes com suas condições de trabalho, em especial com as condições materiais, tais como salário e infraestrutura escolar. Além disso, entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de desvalorização de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos, tais como a diminuição do número de pessoas que optam pela profissão docente e a associação que a sociedade faz entre a má qualidade da educação básica e a atuação dos professores. Para o autor, esse problema de *status* traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima entre os profissionais e entre aqueles que ingressam em cursos de formação docente.

Esse é também um dos pontos debatidos por autores como Gatti e Barreto (2009), Tartuce *et al.* (2010), Gatti *et al.* (2011), Oliveira (2011) e Tardif (2012), para os quais a complexidade da atividade docente, aliada à precarização das condições de trabalho, à sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo e subjetivo da profissão, aos baixos níveis de remuneração e às expectativas oferecidas, tem dificultado a manutenção de condições favoráveis à autoestima social e profissional dos professores e resultado em baixa atratividade pela carreira. Para esses autores, o resultado disso são o questionamento dos professores sobre continuar ou não na carreira, o descomprometimento pessoal em relação à profissão e o abandono da profissão por uma grande parcela de docentes, bem como por aqueles que ainda estão em processo de formação.

Tal aspecto pode ser observado no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), que tem como fonte de dados o questionário socioeconômico do ENADE de 2005 respondido por estudantes de licenciatura. Segundo as autoras, quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pelo curso de licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuíram a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual diminuiu para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Além disso, dentre as respostas apresentadas, “a escolha pela docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 160). Ainda segundo as autoras, surpreende o grande percentual de estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que têm a intenção de se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação (31,8% e 33,3% respectivamente), o que também corrobora os resultados de nosso estudo.

Da mesma forma, Tartuce *et al.* (2010), ao investigarem a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio de diferentes regiões do país, constataram que, apesar de reconhecer o valor do professor, a maioria dos estudantes indicou não ter intenção de seguir a profissão docente. Segundo as autoras, ao serem questionados sobre a opção de seguirem ou não a carreira do magistério, o “não” foi a resposta automática de muitos deles, com expressões de rejeição seguidas de desconforto. Para muitos dos estudantes questionados no estudo, a licenciatura não proporciona um retorno salarial compatível com as atribuições e responsabilidades do professor, consideradas por muitos como difíceis e desvalorizadas pela sociedade. Conforme dados apresentados pelas autoras, para esses estudantes a profissão enfrenta condições de trabalho muitas vezes precárias, o que tem sido motivo de insatisfação dos que estão inseridos no campo da docência e de rejeição dos que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho ou em processo de formação. E, como podemos observar nos relatos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência em suas entrevistas, essas condições de trabalho adversas e a baixa autoestima dos docentes sobre o trabalho, observadas por eles em seu contato com o cotidiano escolar, têm se refletido em sua formação e em suas escolhas profissionais.

Com isso, vemos que o PIBID tem influenciado a formação e a escolha profissional dos estudantes a partir de duas perspectivas diferenciadas e antagônicas: para uma parcela, ele tem incentivado e contribuído na formação para o magistério na educação básica e, para outra parcela, tem também contribuído, mas no sentido de mostrar a realidade em que se encontra a grande maioria de nossas escolas e as condições objetivas a que os seus profissionais têm sido submetidos. Tal contribuição é possível pelo contato, que esse programa proporciona aos estudantes da licenciatura, com o cotidiano da escola pública de educação básica. Uma análise nessa perspectiva nos permite considerar que, em vez de equacionar o problema da falta de professores para a educação básica na direção de uma política de valorização da formação e atuação docente, o PIBID, enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, pode estar contribuindo para afastar da docência uma parte dos estudantes de licenciatura.

O relato a seguir é de um dos professores colaboradores entrevistados, o qual deixa claro essas influências antagônicas do Programa na formação e na escolha profissional dos estudantes de licenciatura:

Para muitos alunos ele [PIBID] vem só como uma oportunidade de conseguir uma bolsa pra ajudar a se manter. Mas a partir do momento que ele se insere no Programa ele começa a perceber qual vai ser a futura profissão que ele pode vir a seguir. Alguns assustam e fogem, como já aconteceu, outros permanecem e querem continuar. Então eu acho que o PIBID vem nesse sentido de mostrar para o acadêmico desde o segundo período, primeiro período, a realidade da escola (BC, grifos nossos).

Não se trata, portanto, de um problema relacionado com o Programa de Iniciação à Docência, mas, sim, da realidade observada pelos estudantes nas escolas em que se encontram inseridos. Os depoimentos de um dos alunos bolsistas entrevistados e de uma professora colaboradora, aliados aos demais relatos já apresentados e discutidos, nos permitem compreender essa ideia:

“Não é culpa do PIBID. Acho que o negócio é a realidade mesmo, porque tu bate de frente”(CB, grifos nossos).

Esse na verdade não é nem um problema do PIBID [...]. Então, essa dificuldade de interagir e perceber o desânimo de alguns professores, a carga horária lotada de alguns professores é uma realidade em que antes deles [bolsistas de iniciação à docência] se formarem eles já têm visto e também discutido aqui com a gente. (AC, grifos nossos)

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2009) quando ele defende que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Para o autor, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também dificultam uma boa formação, “pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153).

Tal ideia pode ser confirmada, também, pelo relato apresentado por um dos coordenadores de área entrevistados nessa pesquisa, segundo o qual o PIBID tem trazido grandes contribuições na formação dos estudantes, na motivação de alguns deles em permanecer no curso, na mudança da prática dos professores supervisores e na aproximação da universidade com a escola. Todavia, ao mesmo tempo em que reconhece as contribuições do programa, esse coordenador, ao ser questionado sobre as possíveis limitações que o PIBID pode apresentar enquanto programa de formação docente, faz uma crítica geral à política de formação existente no país. O excerto abaixo é relativamente longo, mas muito importante para que possamos compreender a visão apresentada por ele, a qual, ao problematizar as condições de trabalho adversas nas escolas públicas, vai ao encontro dos questionamentos e ideias apresentados por muitos dos alunos bolsistas:

Olha, eu vejo que todas essas políticas, Prodôcência⁵, PIBID, PET⁶ que o governo cria, não adianta, do meu ponto de vista, você ter todo esse processo de formação na universidade, levar o aluno, fazer todo esse trabalho que nós e muitos por aí fazem, que a maioria, todos, os PIBID, os PET os Prodôcência, os programas de formação de professores fazem, se o governo não tem uma política de valorização docente. Olha, a minha crítica bate aí, se o governo federal investe tanto em programas para segurar alunos nos programas de licenciatura, nos cursos de licenciatura, mas ele nos atentou que esses alunos de licenciatura quando eles tomam conhecimento da realidade da escola, do dia a dia lá de como a coisa funciona, é aquilo que vai afastar o aluno, que vai fazer com que ele desista do curso de licenciatura. Não é aquela disciplina, o curso, a faculdade, o curso que ele vai ter que fazer na universidade, mas sim a má remuneração, a excessiva carga de trabalho que ele vai ter, a falta de apoio, de verba, então tudo isso quando o aluno chega e tem contato com o supervisor, e ouve o supervisor reclamando da falta de apoio da [Secretaria de Educação do Estado] que vem fazendo greve, mobilização porque o salário está baixo, quando o governo lança um edital, cujo objetivo é arrecadar dinheiro, e não preocupado em realmente selecionar bons professores para os seus quadros em sala de aula, eu fico muito preocupada na desmotivação que isso causa nos alunos não só do PIBID, mas os que vão fazer os estágios nas escolas e que veem a realidade, isso é inegável, sabe? A [conteúdo específico A], ela trabalha só com o ensino médio. Mas tem cursos aí, que trabalham com o ensino médio e fundamental, então pega município e estado. E pior ainda, de repente até o município é melhor do que o Estado. Mas não adianta, você tem que valorizar o magistério superior. É isso que está difícil de ser entendido e aplicado. Você tem que ter esses programas, eles são ótimos, mas aí o aluno vê a realidade e fala, “opa, eu vou fazer um mestrado, eu vou fazer um doutorado, porque eu quero ir para o ensino superior, eu quero estar lá na formação de professores, mas no ensino superior, eu não quero ser professor de Estado, para ganhar pouco e ter uma carga horária excessiva, e ter toda aquela relação de poder que a gente falou nas escolas, passar por todos aqueles problemas”. Tivemos alunos do PIBID, numa escola que eu tive que tirar eles de lá quando eu entrei, que o diretor estava perseguindo os alunos, querendo usar eles como mão de obra para fazer trabalhos dentro da escola. E eu tive que interferir e tirar os alunos de lá. Então são coisas assim que sabe, e a falta assim, de incentivo global, que a nossa educação está sucateada no ensino fundamental e médio, a educação básica de uma forma geral, eu vejo ainda os pequenos feudos nas escolas, os diretores, e aí a coisa se complica muito mais. Então o aluno, você preparar o aluno para isso e falar, “olha, é isso que te aguarda”, e dizer para ele, “fique na licenciatura porque olha o que te aguarda”, é difícil (ACA, grifos nossos).

A partir desse relato e dos depoimentos apresentados pelos bolsistas de iniciação à docência, vemos que as medidas propostas pelo Estado para a formação de professores não têm indicado uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam, na prática, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para ingressar e permanecer na profissão e um reconhecimento social que revele o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade. Ao contrário, tais medidas têm se configurado apenas como estratégias compensatórias

e emergenciais e como vias paralelas de formação, desenvolvidas face à carência de professores de diferentes áreas do conhecimento no país.

Segundo dados da auditoria realizada no ano de 2014 pelo Tribunal de Contas da União (TCU)⁷ em parceria com os tribunais de contas estaduais⁸, há no Brasil um déficit estimado de pelo menos 32.700 professores com formação específica no conjunto das doze disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do ensino médio. Física é a disciplina com maior carência – mais de nove mil professores – e é o único caso com déficit em todos os Estados. Em seguida vêm as disciplinas de Química e Sociologia, ambas com carência de mais de quatro mil profissionais.

Os dados apresentados por essa auditoria se somam à estatística apresentada pelo CNE em 2007 e evidenciam a alarmante escassez de professores para a educação básica. Todavia, como já discutimos, tal escassez não pode ser caracterizada como um problema emergencial, mas sim como um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Segundo Freitas (2007), as condições do trabalho pedagógico na escola, em especial na escola pública, aliadas à produção da vida material de nossa infância e juventude, demandam investimento público massivo em políticas que melhorem tais condições na prática. Afinal, não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a boas condições de trabalho e a uma carreira que seja atraente e estimule o investimento pessoal dos professores.

A ausência desses elementos, especialmente na educação pública, acaba por afastar do magistério amplas parcelas da juventude que poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura nas IES evidencia a potencialidade desses jovens na direção da profissão (FREITAS, 2007). Todavia, os programas de formação propostos pelo Estado para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da educação básica não têm, em sua maioria, contribuído para a superação da realidade vivenciada nas escolas públicas, mas tão somente, para mascará-las. Com isso, em vez de incentivar a formação docente, acaba por desestimular os estudantes na escolha da profissão.

Tal ideia pode ser ilustrada também no depoimento de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, segundo a qual a realidade e as condições de trabalho, de salário e de carreira docente, observadas

e vivenciadas pelos alunos bolsistas nas escolas têm afastado uma parcela do licenciandos da docência da educação básica:

[...] o aluno do PIBID, como ele aprende muito mais na questão da área da docência, é muito difícil segurar um aluno na educação básica. Então, não pensando na CAPES, mas pensando na rede pública, enquanto esses professores não forem melhor remunerados, nenhum pibidiano fica. Nenhum. Eles vão querer fazer mestrado, vão querer fazer doutorado, e vão dar aula muito bem na universidade. [...] E, aí, a educação básica ainda continua com aquele buraco, com aquela coisa, assim, vai receber aquele que não consegue outra coisa, ou que vai ficar só por um tempo, pra ver se consegue uma coisa melhor. É porque, assim, não que o dinheiro seja tudo, mas a gente precisa de uma vida digna, não é? E, quando eles percebem que existe a possibilidade de pular de um salário \times pra 3, 4 \times , você acha que eles ainda não ficam? Não. E como eles são poucos, no final das contas, [...] esses não conseguem entrar na universidade, porque a gente tem carência de professores, primeiro na área de ensino. E depois, como eles já têm a noção da docência, muitos deles já fazem iniciação científica, aí uma coisa puxa a outra, e já vai para o mestrado e para o doutorado (CG, grifos nossos).

Ideia semelhante pode ser observada no relato de um dos coordenadores de área entrevistados, o qual também evidencia a falta de interesse de alguns alunos da licenciatura em compor o número de bolsas disponíveis no subprojeto do PIBID e até mesmo em permanecer no curso de licenciatura:

Nós temos oito bolsas, mas não temos os oito alunos, porque não tem aluno interessado para pôr no lugar. Nós estamos aguardando os calouros. [...] Em muitos casos, nós perdemos os melhores alunos da licenciatura para o curso de engenharia, eles migraram para as engenharias, usam a licenciatura de trampolim. É um trampolim, porque ele sabe que se ele não conseguir pelo ENEM ele entra pela licenciatura como segunda opção, que ele consegue, depois no segundo semestre ele já pede uma transferência também, a gente sabe disso, ele vai aproveitar a disciplina da licenciatura. (...) Então é isso, nós temos alunos que relatam mesmo, “ah professor, assim que sair a engenharia eu vou...”. Para eles o engenheiro é o cara que vai ter melhor salário. E a gente sabe que a sociedade valoriza o engenheiro. O que mais pega pra eles é a desvalorização social do professor mesmo (BCA, grifos nossos).

Assim, vemos que o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e a valorização do magistério apontados como objetivos do PIBID pela Portaria nº 96/2013, e também pelos textos dos subprojetos analisados nessa pesquisa, não podem ser garantidos apenas pela inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica. O contato dos bolsistas com o cotidiano escolar contribui, sim, para a sua formação, uma vez que pode favorecer, como já discutimos, a tão necessária articulação entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e a experiência prática adquirida no contato com a

profissão. No entanto, a mera inserção desses estudantes na prática, como podemos observar pelos relatos, não pode, por si só, contribuir para a valorização do magistério e, ao contrário do que se considera ideal pela política, pode desestimular uma parcela significativa dos licenciandos a permanecerem na carreira docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este estudo podemos observar que o PIBID – no contexto analisado –, ao passo que proporciona aos alunos da licenciatura a inserção e o contato com a realidade escolar, tem, ao mesmo tempo, contribuído para a permanência de alguns alunos na licenciatura e no magistério (um dos objetivos do programa) e levado outros a desistirem de assumir a profissão docente justamente devido ao que observam e vivenciam em seu contato com o cotidiano escolar e com o trabalho docente na educação básica.

De acordo com a análise dos dados, os aspectos que mais têm desmotivado os estudantes em investir na carreira do magistério da educação básica estão relacionados, especialmente, com a ausência de condições adequadas de trabalho e de carreira docente, ao excesso de funções e responsabilidades delegadas aos professores nas escolas, bem como à desvalorização social e financeira da profissão em relação a outras carreiras que exigem o mesmo nível de escolarização. E são justamente esses os aspectos apresentados como alguns dos princípios que fundamentam o Decreto n.º 6.755/2009, o qual, entre outras providências, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009):

A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009, art. 2.º, inciso VIII, s/p).

Com isso, observamos o fortalecimento das rupturas e descontinuidades que, ao longo da história, têm caracterizado as políticas públicas de educação e seu diálogo com a realidade na qual o processo educativo é constituído. Concordamos com Freitas (2007) quando argumenta que os embates entre projetos de formação diferenciados têm sido marcados por interesses contraditórios, evidenciando incoerências no processo de definição e implementação das políticas. Para a autora, esse problema reside no fato de os

interlocutores válidos para a efetivação de tais políticas não terem sido os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais. Assim, evidencia-se o divórcio entre as necessidades atuais da escola pública e os discursos e textos eloquentes apresentados sobre educação pelas políticas.

Como bem sabemos, um programa de formação, por si só, não consegue modificar essa realidade. O incentivo à formação docente e a valorização do magistério da educação básica, primeiros objetivos do PIBID apresentados pela Portaria n.º 96/2013 (BRASIL, 2013), dependem muito mais de uma política sistematizada, ampla e global que vise, na prática, à melhoria das condições objetivas de trabalho e de carreira que são oferecidas às escolas e aos seus profissionais do que de programas de formação e inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto educacional.

Autores como Vaillant (2006), Gatti e Barreto (2009), Maués (2011), Ferreira (2011), Oliveira (2011), Gatti *et al.* (2011), entre outros, ao discutirem as políticas docentes afirmam que, para além de programas sistêmicos de formação inicial e continuada, a valorização do magistério e o incentivo à profissão docente exigem, antes de tudo, torná-la mais atrativa – seja na entrada, seja no seu percurso –, com significativa melhoria do padrão de remuneração do professor, de sua carga de trabalho, de sua segurança e expectativa na carreira, de sua imagem e prestígio social, de perspectivas de trabalho mais motivadoras, assim como de um entorno profissional facilitador que ofereça condições de trabalho adequadas e dignas. A ausência de uma política educacional global que garanta tais condições ao trabalho docente no processo educativo pode fazer com que esses profissionais sejam desestimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão.

O trabalho que vem sendo realizado no campo da formação de professores no âmbito da política nacional tem esbarrado na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão de condições de trabalho desfavoráveis, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade no seu processo de formação. E é nessas condições adversas que os professores tentam suscitar o aprendizado de todos: uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções nos tempos atuais (FREITAS, 1999).

Os professores que atuam com responsabilidade e investem em seu desenvolvimento profissional não têm tido esse empenho devidamente considerado. O aumento de vagas na educação básica veio acompanhado de perda de qualidade em muitos casos, com diminuição de salário real, classes superlotadas, aumento da jornada de trabalho, entre outros problemas (FREITAS, 1999; FREITAS, 2007). E é justamente essa realidade que os estudantes da licenciatura, potenciais futuros professores, observam em sua inserção na escola de educação básica por meio de estágios e também por intermédio de sua participação como bolsistas do PIBID.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial torna-se imprescindível tanto para o processo de formação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia, pensar em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca de uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais. Enquanto tais questões não forem equacionadas, nenhum programa de formação, por si só, será capaz de valorizar a formação docente e incentivar a permanência dos estudantes no magistério.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: 27 p. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º 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 no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013*. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

- FERREIRA, D. L. *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. Tese de Doutorado. Belém: Universidade Federal do Pará, 329 p., 2011.
- FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação (Parte II, Capítulo 6). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (org.). *Formação do educador e Avaliação Educacional*. v.2. Formação inicial e continuada. São Paulo: Unesp, 1999.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 294 p., 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 297 p., 2011.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago/dez 2010.
- MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr 2011.
- OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v.27, n.1, p. 25-38, jan/abr 2011.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 40, jan/abr 2009.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago 2010.
- VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. *Revista de educación*, 340 p. 117-140, mayo/ago, 2006.

NOTAS

¹ Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

² Entre os quais PIBID e PIBID Diversidade.

³ Neste estudo as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas e foram aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

⁴ Apesar de ser um único curso – Letras-Português/Inglês –, os subprojetos Letras-Português e Letras-Inglês são independentes. Neste estudo, apenas o subprojeto Letras-Inglês foi objeto de análise.

⁵ Programa de Consolidação das Licenciaturas.

⁶ Programa de Educação Tutorial.

⁷ Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/>> Acesso em: 25 mar. 2014.

⁸ Com a exceção dos Estados de São Paulo e de Roraima, que não participaram da auditoria. Apenas o Tribunal de Contas do Município de São Paulo participou da auditoria.

Submetido: 16/12/2014

Aprovado: 09/05/2017

Contato:

Natalia Neves Macedo Deimling

DAQUI/UTFPR-CM

Via Rosalina Maria dos Santos, 1233 Área Urbanizada I

Campo Mourão | PR | Brasil

CEP 87.301-899