

# Política Nacional de Formação de Professores: o lugar do PIBID no documento Pátria Educadora

## *Teachers' Education National Policy: the place of PIBID in the National Education document*

Silvia Regina Canan\*

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/231819822016110>

### Resumo

O artigo reflete o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e seu lugar no documento preliminar recentemente lançado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, vinculada à Presidência da República. Faz uma relação com a pesquisa: *Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID, enquanto política de promoção e valorização da formação docente*. A pesquisa desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos, análise documental e utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos pibidianos, dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. O objetivo foi analisar a Política Nacional de Formação de Professores, com o intuito de compreender o PIBID e sua contribuição na valorização e qualificação dos futuros professores da Educação Básica. As conclusões apontam para a importância do Programa no processo de formação docente. De forma complementar foi estudado como o PIBID é colocado no documento preliminar Pátria Educadora.

### Palavras-chave

Política Nacional de Formação de Professores; PIBID; Pátria Educadora.

### Abstract

The article reflects the Institutional Scholarship Program of Teaching Initiation (PIBID) and its place in the preliminary document recently released by the Strategic Affairs Department, linked to the Presidency of the Republic. It makes a connection with the research: *National Teacher Formation Policy: A Study of PIBID as a promoting and valorization policy of teacher formation*. The research was developed through bibliographical studies, document analysis and the use of focus group dynamics with PIBID academics of the following courses: Pedagogy, Life Sciences, Mathematics and Letters, of URI, Campus of Frederico Westphalen, RS. The objective was to analyze the National Policy on Teacher Formation, in order to understand the PIBID and its contribution to the valorization and qualification of Basic Education future teachers. The conclusions point to the importance of the program in the teacher formation process. Complementarily it was studied how PIBID is placed in the preliminary document Educating Homeland.

### Key words

National Policy on Teacher Formation; PIBID; Educating Homeland.

---

\* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

O tema desse artigo trata de temática importante, especialmente num momento em que o Brasil se debruça no debate sobre o documento preliminar *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*, lançado em 22 de abril de 2015, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

O referido documento aborda a Educação Básica e trata diretamente da formação de professores, que também é mote deste artigo. Se aqui estamos pensando a formação do docente, inserindo um estudo sobre o PIBID, é porque nos preocupamos com o processo de aprendizagem dos alunos que frequentam a Educação Superior e que trazem heranças de fragilidades na compreensão dos conteúdos desde a Educação Básica. Nessa perspectiva, não menos importante é pensar esse processo a partir da Universidade.

O documento *Pátria Educadora* desqualifica a Universidade na formação docente, fala em Centros de Formação de Diretores e Centros de Qualificação Avançada, ocultando a trajetória de debates e avanços já produzidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelas associações e entidades que historicamente têm construído a educação em nosso país, alicerçando os debates no respeito à democracia e desconsiderando a história de constituição da educação brasileira. Nesse particular, nosso propósito com este artigo é realizar uma leitura

acerca do lugar que ocupa o PIBID no contexto do documento, já que, na pesquisa que desenvolvemos, o Programa tem aparecido como importante espaço de formação docente.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DOCUMENTO PÁTRIA EDUCADORA

Nossa herança universitária tem base no modelo napoleônico, nosso sistema educacional é tardio e a Constituição de 1988 foi quem instituiu a educação como direito. Esses elementos, ainda que insuficientes, já nos reportam a olharmos para o Brasil como ele é. Infelizmente sempre temos tido a tendência a copiar experiências de outros países e as imitamos sem mesmo levar em consideração as avaliações feitas por quem já passou por elas.

O que vem sendo proposto pelo “*Pátria Educadora*” em muito assemelha-se ao modelo americano que fracassou. Autoridades na área têm-nos alertado para isso, mas parece que não nos convencemos. Ao menos duas importantes obras lançadas no Brasil refletem essas questões: *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, de Daiane Ravitch (2013), que foi Secretária Nacional de Educação no Governo Bush, ela que ajudou a implementar o Programa baseado em testes e responsabilização, numa lógica empresarial hoje revê suas posições afirmando que, após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou, os

resultados da educação orientada pelos princípios do mercado foram pífios e contraproducentes, materializados pelo baixo desempenho, e não pela elevação dos níveis de conhecimento (RAVITCH, 2013).

Outro autor que nos ajuda a refletir, em obra anterior foi Kenneth M. Zeichner (2011) que publicou no Brasil o livro *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo*. Nele o autor mostra como o atual sistema educacional americano não promove acesso para todos os alunos, a professores plenamente preparados e a uma educação de alta qualidade, discordando da definição de sucesso aferida pelos testes padronizados e avaliando as políticas que desenvolvem condições favoráveis para a criação de um mercado de formação de professores. Azevedo (s/d, p. 5) nos alerta:

O ranking, a partir de resultados de avaliações como o PISA, serve para a mídia e seus aliados desenvolver uma crescente baixa estima entre educadores e educandos brasileiros. Comparar quem investe em média dois mil dólares aluno/ano com países que investem de oito a doze mil dólares/ano além de tecnicamente equivocado é moralmente injusto. Poderíamos discutir as diferenças de formação histórica destes países e do Brasil. Não significa que não reconheçamos nossos problemas, mas

precisamos, em primeiro lugar, avaliarmos em relação a nós mesmos e não desconsiderar a História.

Nesse contexto, entendemos que os resultados da Educação Básica irão repercutir na Universidade, não somente na qualidade dos alunos que a ela chegam, mas na busca por estratégias para recuperar parcela significativa das dificuldades trazidas por esses alunos, muitos dos quais pretendem ser professores da Educação Básica.

Nesse particular, não podemos nos omitir de questionar por que essa proposta, no mínimo curiosa que em sua essência, desrespeita o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, cujas metas são ricas em possibilidades de fazer crescer a educação brasileira, pode estar sendo cogitada para ser desenvolvida em nosso país? Será que precisamos um novo documento? Ou devemos fazer funcionar o que já temos? Precisamos duplicar esforços ou temos que nos debruçar sobre nossas conquistas e fazer valer a lei que as avaliza? Por que após um processo de intensos debates para aprovar o PNE temos que discutir um documento que se sobrepõe e em bases completamente diferentes?

Em documento que avalia a proposta *Pátria Educadora*, vemos manifestado “[...] a proposta se sustenta numa lógica meritocrática empresarial [...] há muito contestada [...]. (CNTE, 2015, s./p.). E mais:

Se a razão do projeto *Pátria Educadora* é unir o país em

direção a um novo paradigma educacional, incluindo a questão curricular dos estudantes e a formação dos profissionais da educação, nada mais contraproducente do que isolar setores criando, inclusive, novos espaços de formação profissional dos educadores sem uma parceria efetiva com o ensino superior por considerar, a priori, intransponível a *autonomia universitária*. É preciso apostar no diálogo propositivo com esse nível de ensino encarregado pela formação docente no país. (CNTE, 2015, s./p.).

Tomando como ponto de análise a Educação Básica, mote do documento, podemos observar que houve avanços, conforme nos apontam dados do Censo Escolar 2013 no que se refere a número de matrículas e número de professores com formação superior (BRASIL, s/d), mas reconhecemos que ainda temos muito a melhorar, porque estamos longe do ideal e nossos alunos apresentam grandes dificuldades, em especial no que se refere aos processos de leitura, interpretação, escrita e aos cálculos matemáticos. Os dados do Ideb mostram que tivemos avanços, mas eles foram tímidos. Nos Anos Iniciais, a Rede Pública de ensino atingiu as metas, superando-as de modo não muito significativo. As dificuldades, que se geram ainda nos Anos Iniciais da escolarização, acabam se refletindo no Ensino Médio e no Ensino Superior.

A Nota Técnica, publicada na página do INEP referindo-se ao IDEB, confirma a preocupação:

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados. (BRASIL, s./d., p. 1).

Esses dados alimentam as críticas geradas por essa condição, tornando-as cada vez mais fortes tanto de parte da opinião pública quanto de parte dos próprios educadores que reconhecem que a educação não tem conseguido os avanços pretendidos. Vários fatores são considerados nesse processo; entre eles podemos destacar a formação docente, a valorização e a qualidade que ela (não) assumiu adequadamente, nos últimos tempos. Nessa brecha da formação insuficiente, dos resultados negativos nas avaliações aparece o documento Pátria Educadora, cuja proposta mais parece um manual de boas práticas de formação do que a proposição de um projeto que busque, de fato, qualificar a Educação Básica (chamada de Ensino Básico no título do documento).

Particularmente, no que tange à valorização do professor, o documento assume uma posição que contraria as lutas dos educadores em educação, quando refere:

Exemplo da ineficácia de soluções singelas e isoladas é a insuficiência de aumento da remuneração de professores. Há abundante evidência empírica para demonstrar que aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhora no ensino, ainda que, junto com muitas outras medidas, possa tornar a carreira (quando dela existir) mais atraente. (BRASIL, 2015, p. 15).

Os argumentos são fortes e de interpretação complexa, há sempre uma boa desculpa para não valorizar economicamente o professor. Nesse caso, o argumento fica por conta da “abundante evidência empírica”, que comprova que não adianta aumentar salário, e também da colocação de que “Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio” (BRASIL, 2015, p. 15). Não podemos negar a veracidade, ainda que parcial, desses fatos, no entanto, ao concordarmos, estamos dando espaço para que órgãos de governo, desarticulados das políticas defendidas pelo Ministério da Educação, determinem como devemos conduzir a educação do país, dando receitas e propondo a constituição dos Centros de Qualificação Avançada para professores,

cujo propósito é a realização de cursos intensivos para complementar a formação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, entre outras, reafirmando um modelo tecnicista há muito contestado.

Esses elementos são suficientes para entendermos a distância dessa proposta em relação à construção feita através do Plano Nacional de Educação que aborda a Educação Básica e a formação de professores através de metas (Como a Meta 7, 15, 16, 17 e 18) que revelam uma intencionalidade de garantir qualidade nos processos sem ser prescritivo, vejamos:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das

redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública [...]. (BRASIL, 2014).

Reconhecemos que a elaboração de um plano para um país como o Brasil não é tarefa simples, dada a complexidade que nos constitui; por isso, não pode se reduzir a aspectos isolados, mas implica assumir compromissos que vão desde a luta pela eliminação de desigualdades historicamente vivenciadas, passando pelo enfrentamento dos impedimentos para o acesso e a permanência, até a valorização dos profissionais que atuam na educação das crianças, dos jovens e adultos que frequentam nossas escolas. Assim, falar em formação docente e valorização da profissão docente implica muito mais do que a elaboração de cartilhas ou manuais, supõe compreender questões históricas, políticas e sociais que nos constituem, respeitando as diversidades e os processos que vivenciamos.

Por essa perspectiva, nossa pesquisa aponta o PIBID como importante

instrumento de formação docente, construído numa relação de parceria entre Universidade e Escola, permite que os acadêmicos se preparem, efetivamente, para enfrentar os desafios propostos pela educação nos dias atuais. Essa não nos parece ser a visão apresentada no Documento Pátria Educadora.

### **3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO DOCUMENTO PÁTRIA EDUCADORA**

O PIBID foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, o qual também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. O documento apresenta em seu Art. 3º os objetivos dessa política, dentre os quais destacamos:

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

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;  
[...]

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a

permanência e a progressão na carreira;

[...]

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A busca pela concretização desses objetivos, entre outras medidas, fez nascer o PIBID, através da Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010, o qual “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2010). Os objetivos do PIBID são cinco:

I) *incentivar a formação de professores para a educação básica*, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; *valorizar o magistério*, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II) *elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura* das instituições de educação superior;

III) *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas* da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV) *proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas,*

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

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

Um dos grandes diferenciais do programa é que ele concede bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura e aos professores da rede que supervisionam o programa. O projeto desenvolvido por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, em que se alia o incentivo financeiro e a possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa.

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

O programa foi lançado no ano de 2007 – Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior (IFES). A URI passou a integrar o programa no ano de 2010, através do Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, a partir de então tem mantido o programa no âmbito da instituição, através dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras e, mais recentemente, Educação Física, focados no Ensino Fundamental e Médio.

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

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (BRASIL, 2012, p.29).

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

O Pibid diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica, e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2012, p. 30).

Nessa linha, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representam uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. Freire (1996, p. 43) contribui, lembrando:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Na perspectiva do que anunciava Freire (1996), a Política Nacional de Formação de Professores representa um importante marco no processo de reconstrução da profissão de professor já que proporciona essa aproximação entre a teoria e a prática, que não é mera prática, mas prática refletida.

Assim, com essa integração entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica, a escola protagoniza os processos de formação dos estudantes de licenciatura, e os professores experientes podem atuar como cofor-

madores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

A base educacional que fomenta o conjunto dos programas coordenados pela Diretoria de Educação Básica da CAPES “insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da SEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica” (BRASIL, 2012, p. 10).

O PIBID apresenta-se como um espaço de múltiplas possibilidades que se abrem para os acadêmicos dos cursos de licenciatura de uma forma muito diferente daquilo que propõe o currículo dos cursos, quando as práticas e os estágios a serem realizados fazem parte do contexto curricular e se restringem a um tempo específico.

As oportunidades de estarem no cotidiano escolar, de vivenciarem a escola em sua plenitude, desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre professores, professores e alunos, equipe diretiva com os diferentes grupos que fazem parte da escola, até a presença ou ausência da família na escola, permitem não somente uma aprendizagem diferenciada, como também uma opção consciente pela profissão docente.

De outro lado, as escolas campo também se beneficiam da presença dos alunos das licenciaturas no ambiente

escolar, pelas possibilidades de socialização, reflexão que os acadêmicos trazem a partir do desenvolvimento de seus projetos. Dessa forma, os benefícios são para todos, para os acadêmicos participantes do programa, que, ao saírem da universidade retornam à Escola como profissionais com uma importante experiência construída, e para as escolas parceiras, que podem rever ações, trabalhar sob novas perspectivas e atuar como protagonistas no processo de formação dos estudantes das licenciaturas, concretizando a necessária aproximação entre Escola e Universidade.

Assim, o Programa constitui-se numa das alternativas para fortalecer a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes da experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes desse programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Desse modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo. Conforme Cunha,

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em cons-

trutos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (CUNHA, 2011, p. 100-101).

Dessa forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem para reforçar a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos profissionais que já estão no exercício da profissão como participantes dessa formação (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998). Durante a formação inicial, isso faz com que os alunos participantes do programa verifiquem a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos, na linha do que defendem Pimenta e Lima (2010) de que a formação de professores seja compreendida como superação da formação, meramente técnica, e que se restrinja ao âmbito dos fundamentos teóricos.

Nesse particular, ao analisarmos o Documento Pátria Educadora, encontramos o reconhecimento ao PIBID assim citado:

Dos programas atuais do Ministério da Educação, um dos mais eficazes é o Programa

Institucional de Iniciação à Docência, que engaja estudantes dos cursos de Pedagogia, nas escolas de ensino básico, sob a orientação de quadro de professores universitários de pedagogia, recrutados em todo o país. (BRASIL, 2015, p. 17-18).

Ao dizer isso, o documento também expressa que os professores orientadores também estarão engajados nos Centros de Qualificação, servindo como um dos “mananciais da vanguarda pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 18) na perspectiva de soerguer o ensino básico. Não obstante isso, o documento trata a Educação Básica como ensino básico, o que referenda seu caráter prescritivo, restringindo o conceito a uma proposta de ensino e não a um contexto onde o ensino esteja fortemente vinculado à aprendizagem e esta seja parte do processo de ensino. Nessa perspectiva, é colocado o PIBID como um instrumento de ensino para diminuir as mazelas da educação.

Hoje, os bolsistas do PIBID fazem parte de um programa que é todo estruturado e construído em conjunto entre a Universidade, representada pelos coordenadores de área das IES e as Escolas, através de seus supervisores, junto com os acadêmicos bolsistas, dando-lhe legitimidade. Assim, permitem que os envolvidos, alunos que não são somente do curso de Pedagogia, já que a Educação Básica comporta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, construam seu processo de docência sob

dois pilares: o conhecimento acadêmico e o conhecimento da docência num processo de construção da autonomia. O primeiro é adquirido na Universidade através dos diferentes processos pedagógicos, e o segundo relaciona as aprendizagens acadêmico/universitárias e as vivências práticas construídas na escola a partir das teorias já estudadas.

Essa prática parece distante do proposto no Documento que pressupõe a ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, totalmente desconectado das Universidades, elas servirão aos Centros de Qualificação Avançada conforme podemos ver:

Será ampliado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que engaja estudantes dos cursos de Pedagogia nas escolas do ensino básico sob a orientação do quadro de professores recrutado e todo o país. Esse quadro de orientadores terá engajamento também nos Centros de Qualificação Avançada e servirá como um dos componentes da vanguarda pedagógica portadora de todos este projeto de qualificação do ensino básico. (BRASIL, 2015, p. 27).

Como o Documento é superficial e não detalha como se pretende implementar esses centros, nos resta pensar que, num país com tantas dificuldades de ordens variadas, ao invés do fortalecimento de nossas Universidades, nós

criamos espaços paralelos para desempenhar uma função que lhe é inerente. Perde o PIBID e perdemos todos nós que temos acreditado nesse programa exatamente porque ele proporciona uma integração fundamental entre a Escola Pública e a Universidade.

#### **4 SIGNIFICADOS DAS VIVÊNCIAS DO PIBID PARA OS ACADÊMICOS DA URI**

A pesquisa que desenvolvemos baseou-se na metodologia qualitativa, que envolveu estudos bibliográficos, análise documental e utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras da URI – Campus de Frederico Westphalen.

Iniciamos com os grupos focais, tendo, como um de nossos propósitos, analisar se a participação dos bolsistas no PIBID está sendo válida para sua formação e se essa atividade está contribuindo com a valorização docente. Os grupos focais foram desenvolvidos com todos os acadêmicos bolsistas do Campus de Frederico Westphalen contemplados no primeiro edital de que a Instituição participou, envolvendo quatro cursos: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, totalizando 25 participantes (10 do curso de Pedagogia e cinco de cada um dos outros cursos). Neste artigo, trazemos alguns dados que julgamos relevantes, a partir das falas dos bolsistas.

A dinâmica inicial que apresentou o projeto aos bolsistas objetivava que falassem sobre seu sentimento em relação ao PIBID. Nessa dinâmica, foram comuns expressões, como: pesquisa, planejamento, formação, amor, visão de mundo, oportunidade, realização e qualificação profissional, palavras utilizadas na tentativa de expressar o que o programa lhes inspirava. Já, ao iniciarmos, percebemos o quanto os acadêmicos gostavam de participar das atividades propostas pelo PIBID, demonstrando sua importância para a formação inicial de cada uma delas. Os depoimentos são reveladores:

Para mim o PIBID representa formação docente, a gente está aqui estudando e aprofundando o que a vem buscar no curso. Então, o PIBID é uma das portas que nos abre para essa formação docente. O trabalho que desenvolvemos com as alunas do curso normal é uma troca, a gente aprende com elas também. (Acadêmico de Pedagogia).

Aprofundar, criar experiências, levar o conhecimento que possui e trazer o deles, troca de informações. (Acadêmico de Biologia).

Aprendizado. Conhecendo a rotina dos professores, como vai ser a vida da gente, se gostamos ou não de ser professor. Aprendemos a lidar com as maiores dificuldades. (Acadêmico de Matemática)

Esperança, responsabilidade de passar o que aprende ao aluno, o PIBID proporciona isso, além do conhecimento que aprendi. (Acadêmico de Letras)

Contribuindo com o entendimento dos acadêmicos bolsistas, evocamos Imbérnon (2011), que aborda a formação permanente a partir de cinco grandes eixos ou linhas que são:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção [...].
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais [...].
- 5 O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51)

O autor (IMBERNÓN, 2011) permite que façamos uma interface entre as atividades do PIBID e suas premissas teóricas, já que vemos, por parte dos acadêmicos, que suas reflexões corroboram com as ideias do autor quando expressam que o programa significa formação docente, qualificação profissional e, também, uma troca entre os bolsistas, os professores das escolas e os alunos das escolas.

Em outro momento do grupo focal, foi iniciada a discussão do assunto em tela, sendo discutida a primeira questão norteadora: – *Qual a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na sua formação como futuro(a) professor(a)?* Ao responderem a essa questão, o posicionamento dos participantes do programa foi muito positivo, uma vez que entendem que o PIBID é meio para proporcionar muitas experiências, contato com a realidade, exercitar o planejamento, construir autonomia. As falas sempre revelam esse sentimento:

Penso que o que vale salientar no PIBID, é que a gente está em constante contato com a realidade educacional, e isso mostra, muitas vezes, de forma clara, algumas contraposições que existem na teoria que a gente estudou aqui na Universidade e a forma como acontece na sala de aula. (Acadêmico de Pedagogia)

Há professores que não sabem como se portar, e não sabem respeitar as diferenças dos alunos, e a gente vai ter a experiência de compreender cada aluno no seu tempo, não só vencer conteúdos. (Acadêmico de Biologia)

No programa tem um contato além do acadêmico, somos desafiados a resolver problemas e encontrar soluções em uma sala de aula. (Acadêmico de Letras)

Tardiff (2002), que trabalha a partir dos saberes docentes, aponta que estes são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, e ajudam-nos a compreender as falas dos alunos, às quais acrescentamos:

O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIFF, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, parece não haver dúvida de que o PIBID tem contribuído com a construção dos saberes nas suas mais diversas manifestações. Através dele, os futuros professores têm tido a oportunidade de vivenciar a docência em suas mais variadas formas e possibilidades, o que acrescenta à sua formação novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência. Assim, enxergam nas escolas, fragilidades, mas também, as boas práticas que são desenvolvidas pelos professores atuantes nas redes.

A qualificação docente não pode acontecer dissociada da relação entre teoria e prática. Nesse sentido, na perspectiva do PIBID, é possível evocarmos

que essa relação vem sendo possibilitada uma vez que, ao inseri-los nas escolas, por um período de tempo maior que o espaço curricular, normalmente, há um sensível aumento da experiência, que, futuramente, ajudará na atuação em sala de aula.

Os bolsistas também relataram sobre como percebem a valorização docente nas proposições do PIBID, enquanto política de formação de professores e na sua qualificação enquanto futuro(a) professor(a) da Educação Básica:

Acho que a principal contribuição do PIBID, enquanto política pública para valorização da nossa profissão docente, é permitir experiência na rede pública de ensino. (Acadêmico de Pedagogia).

Temos mais noção, qualificação e visão para o trabalho docente. (Acadêmico de Biologia).

Valorização, porque depois que sai do PIBID, tem um conhecimento maior que os outros, pois os colegas que não participam não têm. (Acadêmico de Letras).

Só vem a somar com tudo que temos em sala de aula, é ótimo. (Acadêmico de Matemática).

As colocações fazem-nos entender que, para os bolsistas PIBID, uma das formas de valorização do professor é a possibilidade de construir a docência na relação efetiva entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o PIBID figura como um

espaço em que o exercício entre o saber e o fazer se constroem em conjunto já que, através do programa, ocorre de maneira mais aprofundada, pois há uma construção da docência em processo. Nesse particular, Flores (2003) contribui ao discutir a formação contínua do professor,

Espera-se que eles pensem sobre sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística. (FLORES, 2003, p. 129).

Essa perspectiva permeia o PIBID uma vez que as ações previstas no projeto e desenvolvidas pelos bolsistas contribuem, efetivamente, com um outro olhar do professor sobre sua prática. Assim entendido, a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos implica, igualmente, pensarmos a formação docente sob a dupla dimensão da aprendizagem do conteúdo específico que o professor precisará ensinar aos alunos e os conhecimentos pedagógico-didáticos necessários à construção de uma prática qualificada, humanizada, ética e política, refletida à luz do conhecimento e da opção metodológica que essa prática irá ensejar.

É nesse sentido e amplitude que as disciplinas pedagógicas oferecem suporte para que o futuro professor possa

criar e inovar momentos de aprendizagem, conhecendo e reconhecendo seus próprios métodos de pensar, de forma que o aluno possa desenvolver seu pensamento, construindo saberes e desenvolvendo suas competências e habilidades no ato de ensinar. Por isso crer que somente os conteúdos específicos são importantes nos cursos de licenciatura é negligenciar a verdadeira função de um professor, que vai muito além de ensinar conteúdos afins, mas envolve, também, a construção de oportunidades para que educando e educador construam juntos o conhecimento.

Portanto trabalhar somente as disciplinas específicas do curso significa formar o professor como sendo um mero transmissor de conhecimentos, em que a quantidade de informações é o parâmetro de qualidade. O professor, um molde a ser copiado e seguido, como nos impõe o mercado neoliberal, já que parece que hoje, o conceito de competência que se apresenta é aquele em que o aprender a aprender passou por uma resignificação, ou seja, de uma base construtivista, passou para um enfoque neoconstrutivista, cujo objetivo é preparar o indivíduo pronto a atender às necessidades do mercado (SAVIANI, 2007).

No entendimento dos bolsistas, o PIBID está enfatizando a relação teoria e prática na formação inicial, o que resulta em uma experiência que, futuramente, ajudará no cotidiano docente. O programa, além de propiciar uma experiência única, uma ponte entre a relação teoria

e prática, ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de professor. Na Universidade temos sentido, sensivelmente, o retorno dos alunos concluintes do Ensino Médio às licenciaturas, fato que não ocorria há muito tempo.

Há um sentimento de pertencimento, de autoestima elevada, de gosto pela docência, de abandono da visão romântica da profissão por uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e com a docência. Por esse viés, precisamos concordar que a proposta do PIBID tem sido um diferencial importante na formação dos acadêmicos que não têm restrições ao indicar a continuidade do programa e a possibilidade de participação de outros colegas nesse programa, conforme podemos ver abaixo.

Com certeza, eu acho que esse programa deve continuar, ele é muito interessante pela experiência que a gente tem. Vê-se, pelo que os professores comentam e ensinam em sala de aula, tem coisas que podem ser vistas além daquilo que está sendo dito e que os colegas talvez não consigam perceber da mesma forma. Isso eu acho que é muito importante para um acadêmico, e eu aconselharia, sim, meus colegas a participarem. (Acadêmico de Pedagogia)

Sim, através dele tive uma nova oportunidade de ver a docência como algo bom e pra-

zeroso, antes via a licenciatura como algo ruim. (Acadêmico de Biologia).

Deve continuar, é vantagem para os alunos que atendemos e para nós, para a escola e para o currículo de cada um. (Acadêmico de Matemática)

Deve continuar, mas com mudanças; aconselho porque para mim foi bom, eu melhorei na experiência e no meio acadêmico também, tenho noção de como é uma escola. (Acadêmico de Letras)

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

Além de ser uma forma de promover a formação continuada dos professores, porque não está escrito que é uma formação continuada, mas, implicitamente, as supervisoras que estão envolvidas com o projeto, no caso, são incentivadas a pesquisar, a buscar, a realizar o planejamento, a estar em contato com a realidade acadêmica e isso, de certa forma, é uma formação continuada e vem a

colaborar com a qualidade da educação na escola, porque eles (supervisoras e alunos) podem fazer coisas diferentes, querendo ou não, por estar em contato com a universidade, que, muitas vezes, acaba ficando bem distante da rede pública de ensino. (Acadêmico de Pedagogia).

As experiências que o PIBID tem proporcionado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura têm sido ricas porque, para além da prática vivida, permitem que se possa questionar sobre suas responsabilidades para com a profissão que elegeram.

## **5 FINALIZANDO**

A partir da transcrição de algumas falas do grupo focal, destacamos o quão importante esse programa está sendo para a valorização da profissão docente, para a integração da Universidade com a Escola e para a qualificação de todos os envolvidos.

Ainda que admitamos que esse programa tem também a intenção de suprir espaços deixados pela falta de políticas mais efetivas para a formação docente, não podemos negar que ele tem sido um importante espaço de cons-

trução da docência na perspectiva da práxis, da construção da autonomia dos acadêmicos, da revisão dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e um grande desafio para a Universidade, que também precisa se reinventar para melhor contribuir com o processo.

Sob esse viés, o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes vivenciar na prática o que aprendem nos bancos acadêmicos. O Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não ser professores, além de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, que incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente com maior consciência da profissão docente. Conseqüentemente, poderão contribuir para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa e aos propósitos destacados no Plano Nacional de Educação que, dentre outros princípios, pressupõe “valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (BRASIL, 2014, p. 9). Eis nosso instrumento para fazermos do Brasil uma Pátria Educadora.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. Pátria educadora: uma reflexão preliminar sobre o texto em discussão. *Avaliação Educacional* - Blog do Freitas, [s.d.]. Disponível em: <[https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/jose-clovis\\_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/jose-clovis_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*. Brasília: INEP/IDEB, [s.d.]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Portaria nº 72*, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Relatório de Gestão 2009-2011* produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: da qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 22 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/tag/patria-educadora>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *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://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 21 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil03/ato200n-2010/D23%20decreto/D7219.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Avaliação da CNTE sobre o projeto preliminar da SAE: “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico

como obra de construção nacional. *CNTE*, Brasília, maio 2015. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-noticias/14836-avaliacao-da-cnte-sobre-o-projeto-preliminar-da-secretaria-de-assuntos-estrategicos-da-presidencia-da-republica-intitulado-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CUNHA, M. I. da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In: SUDBRACK, Edite M.; PACHECO, Luci Mary D. (Org.). *JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM: ENSINAR E APRENDER NUM MUNDO COMPLEXO E INTERCULTURAL*, 13., 2011, Frederico Westphalen. *Acta...* Frederico Westphalen, RS: URI/FW, 2011.

FLORES, M. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia et al. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

### **Sobre a autora:**

**Silvia Regina Canan:** Doutora em Educação, pela UNISINOS/RS, Mestre em Educação pela UFRGS/RS. Especialista em Alfabetização pela PUC/RS. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen. **E-mail:** [silvia@uri.edu.br](mailto:silvia@uri.edu.br)

**Recebido em junho de 2015.**

**Aprovado para publicação em fevereiro de 2016.**