



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE DOCENTE NO BRASIL E NA FRANÇA: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Maria José Viana Marinho de Mattos¹

Milena da Silva de Paiva²

Leonardo Alexander do Carmo Silva³

RESUMO: O presente texto desenvolve uma reflexão acerca de políticas públicas voltadas à formação de docente, em especial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), discutindo seus princípios e objetivos. Na sequência, consideramos importante ressaltar o caso de uma política pública da França que, através do Programa “*Refonder L'éducation Prioritaire*”, iniciado em 2014, busca reduzir o efeito das desigualdades sociais e territoriais sobre os resultados escolares e favorecer o sucesso de todos os alunos, independentemente da origem e do meio social. Caracteriza-se como um estudo teórico. Na revisão da literatura optou-se por recuperar conceitos das políticas públicas sociais no Brasil e etapas de uma política pública, pois se entende que é neste contexto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), objeto principal da discussão, se insere. A análise comparativa dos programas permite analisar, comparar e avaliar as estratégias e medidas que estão sendo colocadas em prática para elevar a qualidade do ensino público, através da formação docente. Iniciativas dessa natureza não se reduzem apenas à ideia de atrair e reter os profissionais da educação, mas de fortalecer políticas públicas que têm como objetivo principal diminuir os efeitos das desigualdades sociais através de uma educação digna e com profissionais qualificados.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Formação docente; Educação.

ABSTRACT: This paper develops a reflection on public policies aimed at training teachers, in particular the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid), and discusses its principles and goals. Further, we consider important to highlight the case of a public policy in France that - through the program “*Refonder l'Éducation Prioritaire*”, started in 2014 - seeks to reduce the effect of social and territorial inequalities on outcomes and ensure the success of all students, regardless of their origin and social environment. This is a theoretical study. In literature's revision it was decided to recover the concepts of social policies in Brazil and the steps of a public policy, because PIBID, the main subject of the discussion, is included in this context. The comparative analysis of the programs allows us to analyze, compare and evaluate the strategies and measures being put in place to improve the quality of public education, through teachers' training. Such initiatives are not limited only to the idea to attract and retain professionals of education, but to strengthen public policies whose main objective is to reduce the effects of social inequalities through worthy education and qualified professionals.

KEYWORDS: Public policy; Teacher training; Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto desenvolve uma reflexão acerca de políticas públicas voltadas à formação de docente, em especial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), discutindo seus princípios e objetivos. Na sequência, consideramos importante ressaltar

¹ Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Campus Poços de Caldas. Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. mjoseviana@uol.com.br

² Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Campus Poços de Caldas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), período de fevereiro a junho de 2016. milenapaivapsicologia@outlook.com

³ Doutorando em Estudos do Mundo Lusófono pela Universidade Sorbonne-Nouvelle. Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Paris-Sorbonne. Mestre em Estudos Lusófonos pela Universidade Sorbonne-Nouvelle. leonardoalexandersilva@gmail.com

tar o caso de uma política pública da França que, através do Programa “*Refonder L’éducation Prioritaire*”, iniciado em 2014, busca reduzir o efeito das desigualdades sociais e territoriais sobre os resultados escolares e favorecer o sucesso de todos os alunos, independentemente da origem e do meio social.

Brasil e França enfrentam, no que diz respeito à educação pública, desafios em comum que podem ser resumidos em um princípio fundamental: oferecer uma educação de qualidade para todos. A França, nação que historicamente defendeu a igualdade e a fraternidade, vê-se diante de uma grave crise na educação fruto do abismo existente os alunos provenientes de meios sociais menos favorecidos e o restante da população no que tange à performance escolar. Dessa forma, nos últimos anos, a pergunta que se impõe aos franceses é a mesma que interpela os brasileiros: como fazer da melhoria da educação pública um instrumento de luta contra a desigualdade social? Ao aproximarmos a realidade desses dois países, aparentemente tão distintos no que diz respeito à dimensão do território e população, assim como às suas respectivas características sócio-históricas e culturais e *status* (uma nação de primeiro mundo *versus* um país em desenvolvimento), constata-se que as políticas públicas implantadas em ambos conferem bastante importância a um fundamento: a formação dos professores. Tanto o Pibid, no Brasil, como o Programa “*Refonder L’éducation Prioritaire*”, na França, procuram estimular e capacitar os educadores, assim como oferecer um maior e melhor apoio pedagógico, além de possibilitar o confronto entre teoria e práticas educacionais. O estudo do caso brasileiro e o seu confronto com o caso francês permite analisar, comparar e avaliar as estratégias, os dispositivos e medidas que estão sendo (ou que podem vir a ser) colocadas em prática para elevar a qualidade do ensino público. O confronto com realidades e políticas públicas estrangeiras possibilita um interessante ponto de partida para a reflexão sobre a melhoria da educação e uma possibilidade visualizar novas soluções.

No Brasil, entende-se que é importante ressaltar alguns elementos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com o Decreto Federal nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o Pibid “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria de qualidade da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 04).

De acordo com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, Art 3º da Capes para se realizar um projeto apoiado no âmbito do Pibid é necessário que este seja proposto por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores e orientadores das IES (BRASIL, 2013).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid é uma ação que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a prática na educação básica. Para isto, são concedidas bolsas a alunos de licenciatura em parcerias com Instituições de Educação Superior (IES) e com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Possui a finalidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da IES e um professor da escola onde será realizado o programa, colaborando para no desenvolvimento da formação continuada de professores, auxiliando na articulação de conhecimentos entre a universidade e a escola.

Assim, após a compreensão do programa faz-se necessário entender que o Pibid é uma ação das Políticas Públicas voltadas à educação. Segundo Landim (2011), o estado tem uma função especificamente educadora, ou seja, é devido a ele que os consensos das ações mantêm o equilíbrio, este que está sempre em construção.

No Brasil, de acordo com a autora citada, a reforma educacional se sucedeu primordialmente, sobre três dimensões: a estrutura, o currículo e a gestão, apontando para a construção de um modelo inovador educacional. Para isso, foram criadas leis e diretrizes para guiar tal mudança. Dentre elas estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares Nacionais; a criação de fundos formais para o financiamento da educação (FUNDEF e FUNDEB) e a instituição de sistemas centralizados de avaliação do ensino⁴. Nos últimos estudos fica evidente a preocupação pela busca da qualidade, visto que esta variável está relacionada com a produção de resultados.

A partir de 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), no qual seu objetivo era “monitorar a efetividade, a eficiência e a equidade da educação brasileira” (LANDIM, 2011, p. 137), fazendo com que o estado de Minas Gerais realize grandes esforços para alcançar a qualidade na educação e, dessa forma, configura-o como um exemplo para o país.

Dentro deste contexto de reformas, o estado de Minas Gerais vem se destacando como uma das unidades federativas que tem buscado formas “inovadoras” de ajustamento ao novo estágio de desenvolvimento sócio-político-econômico. (LANDIM, 2011, p.137).

⁴ FUNDEF trata-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério criado pelo Ministério da Educação para atender o ensino fundamental. O FUNDEF vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A autora relata considerar a classe trabalhadora como maior usuária da educação pública, considerando a educação pública como direito social de todos e para todos. Desse modo, frente à precariedade de recursos, à desvalorização do educador, dentre outros fatores que contribuem para uma educação de qualidade, é extremamente indissociável não pensar em quantidade, ou seja, é necessário o aumento de verbas públicas para os fins da educação.

De acordo com Oliveira (2011), as reformas da educação nacional, em específico a formação de professores, estão arraigadas no processo de transformações econômicas, políticas, sociais e éticas que se vinculou de forma estratégica para a inserção do Brasil no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Desta forma, a formação do professor tornou-se prioridade. Ainda segundo a autora, a formação do professor é um instrumento utilizado na difusão de uma cultura, passando e preparando as novas gerações para viver em sociedade de acordo com a contemporaneidade e nos preparando para o mercado de trabalho e adversidades do viver.

Na sequência, buscou analisar alguns pontos do Programa “*Refonder L’éducation Prioritaire*” da França que tem como objetivo aperfeiçoar a formação e atuação docente, visando reduzir as desigualdades sociais e territoriais dos resultados escolares e favorecer o bom rendimento dos alunos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL: REVISÃO DE CONCEITOS

Höfling (2001) afirma que as políticas sociais nasceram nos movimentos populares do século XIX, voltadas às consequências das desordens surgidas entre o capital e trabalho, nas primeiras revoluções industriais. As políticas sociais se relacionam a atuações que estipulam o padrão de proteção social praticadas pelo Estado, voltadas principalmente, para distribuir os benefícios sociais de modo a minimizar a desigualdade socioeconômica.

[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado (OFFE, 1984, p. 15).

Para Höfling (2001), enquanto os envolvidos e os sujeitos que participarão de um programa não planejarem juntos a execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas de política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Por fim, mais do que oferecer “serviços” sociais entre eles, a educação, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.

Nestes termos, entendo a educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado- mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. (HOFLING, 2001, P. 31)

A definição mais conhecida é a de Laswell (1936), ou seja, a concepção de política pública perpassa pela implicação entre o resultado da ação, o significado da ação e a consequência desta (SOUZA, 2006).

No entanto, por mais definições de políticas públicas que existam, todas permeiam para o mesmo *locus*, ou seja, todas se direcionam aos embates em torno dos interesses, preferências e ideias, isto é, aos governos.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral a política social em particular, são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza das políticas públicas e seus processos (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, as políticas públicas como um campo multidisciplinar, repercutem em várias áreas, como na economia e na sociedade, por isso surge a necessidade de explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Por ser multidisciplinar, as políticas públicas partilham interesses e contribuições para avanços teóricos e empíricos em geral.

Desta forma, resumir políticas públicas como um campo de conhecimento é saber que se busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação, analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas.

Esta tipologia vê as políticas públicas como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios constituindo um processo dinâmico de aprendizado. O ciclo das políticas públicas é constituído dos seguintes estágios: agenda, formulação, implementação e avaliação. Estes ciclos serão descritos a seguir (SOUZA, 2006).

2.1. Fases de uma política pública: agenda, formulação, implementação e avaliação

Segundo Souza (2006), o ciclo das políticas públicas destaca a definição de agenda e indaga por que algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas.

Também, em algumas vertentes do ciclo das políticas públicas, focalizam em maior parte os participantes do processo decisório, e outras, o processo de formulação da política. Desta forma, o participante pode atuar como incentivo ou como ponto de veto na decisão da agenda.

Assim a autora organiza três pontos que delinham como os governos definem sua agenda. O primeiro ponto é a percepção dos problemas, ou seja, os problemas entram na agenda quando é visto que deve fazer algo sobre eles. O segundo focaliza a política por si só, como se constrói a “consciência coletiva” sobre a precisão de se enfrentar um dado problema. Essa decisão se daria por processo eleitoral.

Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. (SOUZA, 2006. p. 30).

O terceiro ponto foca os participantes, que são classificados como “visíveis”, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão dentre outros, e “invisíveis”, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo essa perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas.

Dessa forma, a agenda pode ser caracterizada em dois tipos: sistêmica e institucional. A primeira se relaciona mais a assuntos gerais e abstratos do que a segunda, sendo que o sistema político tende manter um espaço entre as duas agendas, porém com limites toleráveis pela sociedade.

Finalmente, os autores concluem que estudar a construção da agenda é importante porque revela a natureza da relação entre o meio social e o processo governamental, permitindo até mesmo pensar na possibilidade de a agenda produzir estabilidade estrutural, do mesmo modo que o voto confere estabilidade conjuntural. (VIANA, 1996. p. 12).

A fase de formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que se transformam as intenções e propósitos em programas e ações que, de alguma forma, produzirão mudanças no mundo real.

Nessa direção sobre formulação de políticas públicas Viana (1996) dialoga com três autores que dissertam acerca de conceitos desta fase: Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), e definem o processo de formação de políticas públicas como um diálogo entre intenções e ações, ou seja, um processo de pensar o projeto e também a ação desse projeto. Eles ressaltam

que as fases mais importantes de uma política pública são a formulação e a implementação, sendo fruto de diferentes processos e com diferentes funções sociais.

Segundo Viana (1996), a fase da formulação pode ser dividida em três subfases:

[...] primeira, quando uma massa de dados transforma-se em informações relevantes; segunda, quando valores, ideais, princípios e ideologias se combinam com informações factuais para produzir conhecimento sobre ação orientada; e última, quando o conhecimento empírico e normativo é transformado em ações públicas, aqui e agora. (VIANA, 1996. p. 13).

Conclui-se que é na fase da formulação que se acolhem os pedidos e intenções da população a partir de um determinado assunto, podendo ou não resultar em programas que vão auxiliar ou até mesmo minimizar a situação problema em questão. É importante ressaltar que os formuladores de políticas públicas devem ter um olhar atento e preciso ao fazer as escolhas dos assuntos que serão trabalhados nos programas.

Já a fase de implementação, segundo Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), citados por Viana (1996), compreende as seguintes subfases: definição do problema, decomposição do problema, demonstração de que é possível tratar partes do problema e identificação de soluções alternativas; estimativas brutas; e definição das estratégias de implementação.

A influência dos participantes e implementadores na fase da formulação das políticas públicas são essenciais para a diminuição das resistências na fase da implementação, pois esta participação aumenta o bom entrosamento entre formuladores e implementadores, o conhecimento destes sobre as atividades pertinentes a cada fase e sobre o projeto (VIANA, 1996).

Markku Kiviniemi (1985) citado por Viana (1996), define a implementação como a fase onde se colocam em prática as intenções, na expectativa de que as mesmas gerem resultados. A implementação é permeada em um processo, no qual, haja um envolvimento da política governamental com os sujeitos não governamentais, sendo, dessa forma objetos de uma política ativa, com recursos e ideias. É, portanto, uma relação entre sujeito ou atores, na qual estes ganham status de sujeitos intencionais sobre a influência mútua de atores governamentais e não governamentais. Nessa etapa, introduz um conjunto de características próprias para cada processo da ação social, ou seja, vão depender dos atores, seus objetivos e ideias para a caracterização de um projeto

Compreende-se a fase da implementação como o momento de se colocar em prática as questões discutidas e pensadas na fase de formulação. A importância dessa fase se dá, justamente por perceber que os processos de construção de políticas são influenciados por seus

formuladores, o que de certa forma pode ser criada para favorecer algum grupo ou até mesmo não ter relação com a realidade dos indivíduos alvos dos programas.

Na sequência, é importante destacar a fase da avaliação da política ou programa. Segundo Anderson (1975), citado por Viana (1996), há vários tipos de estudos a respeito: avaliação de impacto; avaliação da estratégia da implementação, e monitoramento.

Para Ferreira e Garcia citados por Trevisan e Bellen (2008) avaliar significa determinar valia de algo. A avaliação é uma operação na qual o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo é previamente definido. Pode-se considerar também como uma fase em que permite constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos.

Nessa direção, o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) assinala que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais ele possa fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas (ALA-HARJA E HELGASON, 2000 apud TREVISAN E BELLEN, 2008).

Os estudos de avaliação por sua vez são de um tipo específico, compreendem a investigação avaliativa propriamente dita que podem abarcar dois tipos de estudo: a avaliação de processo e a de impacto. A avaliação de processo estuda a fase de implementação de determinada política. A avaliação de impacto estuda o efeito dos resultados de uma política. Ambas as avaliações *ex post* ocorrem durante e depois da fase da implementação de determinada política. As avaliações *ex ante* compreende o cálculo do custo-benefício (VIANA, 1996).

A partir de breve recuperação de conceitos sobre as fases das políticas públicas, optou-se por analisar dois programas considerados como políticas públicas educacionais, entre vários, por entender que a formação de professores é decorrente de reivindicações de países que visam melhorias no processo de ensino e atuação dos profissionais da educação. Essas iniciativas resultam de acordos políticos com interesses locais, regionais e nacionais.

3 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E ATORES IMPLEMENTADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO BRASIL E DO PROGRAMA *REFONDER L'ÉDUCATION PRIORITAIRE* DA FRANÇA: ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO

Faz-se necessário, para fins de uma avaliação, abordar o histórico do Pibid. Trata-se de um Programa de Iniciação à Docência, instituído e financiado pela Capes e que tem como principais objetivos valorizar o magistério, incentivar estudantes que escolhem a docência e, elevar a qualidade da escola pública (BRASIL, 2009).

A partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na qual modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliaram-se as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dentre elas a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED.

Desta forma, o Pibid é um programa que visa o incentivo e a valorização do magistério e aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Assim, o programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam na prática o que estudou e estuda nas salas de aula, o que contribui para a articulação prática e teórica, e também aproxima as universidades e as escolhas públicas do município, auxiliando na melhoria da qualidade da educação brasileira.

De acordo com o relatório de gestão de 2013, em seus primeiros anos, o Pibid atendia, especificamente, as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, justificado pela falta de professores nessas disciplinas. Porém, com os primeiros resultados positivos, em 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, tais especificações da área cabem às instituições participantes e às redes de ensino de acordo com a necessidade educacional local.

O Pibid é uma prática extracurricular, com carga horária maior que a de um estágio supervisionado e pode receber bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. O trabalho nas escolas deve ter o caráter orgânico, ou seja, não é de caráter de observação, como geralmente acontecem nos estágios nos períodos iniciais da licenciatura.

A Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013 pelo Decreto 7.219/2010 Art 1º e 2º, sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua solidificação e com sua sequência na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.

Após a intervenção da Capes, foi proposto às instituições participantes que estas concorressem em edital simplificado a partir de 2012. A manutenção do programa se dá a partir dos relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do Pibid. Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do Pibid 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (Pro- Uni), do Ministério da Educação (MEC), e que estudam em IES privadas, segundo Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013.

A partir da avaliação externa do Pibid realizada em 2013,

Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 apud DEB, 2013, p. 12).

3.1 Princípios Básicos do Pibid

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de NÓVOA (2009) que visa à formação e desenvolvimento profissional de professores. Dentre eles, a formação de professores baseada no trabalho na escola e na vivência de casos reais; formação de professores conseguida com a articulação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das IES e o conhecimento prático dos professores das escolas públicas;

formação de professores na vivência do cotidiano da escola e à investigação e à resolução de problemas; e com a contribuição de Neves (2012) pode-se pensar a formação de professores realizada através do diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Desta forma, o Pibid, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica.

Esse processo de mudança de ensino-aprendizagem na cultura educacional é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que relacionam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o eixo orientador da formação de professores se dá a partir da interação de diferentes saberes sobre a docência, conhecimentos prévios e representações sociais trazidos principalmente pelos alunos das licenciaturas, o todo, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores. Essa interação que enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoamento os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (SCHON; NUNES, 2006; 2000; PIMENTA, 1999 apud RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013)

O Pibid, também tem como princípio a alteração das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas para que os participantes sejam os sujeitos de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à sua ação no projeto. Com as influências dos professores, coordenadores, alunos e licenciandos, como modos de pensar, relatos de experiências e saberes, o bolsista é capaz de reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, assim, ele poderá ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação “reflexivo-crítica” do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação.

Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O

intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores.

Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na escola e para a escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura.

Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, docentes das licenciaturas e, por supervisores, docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

3.2 Objetivos do Pibid

A partir dos princípios do programa foram construídos os objetivos, os quais devem ser seguidos durante a participação no Pibid:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração 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 formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2013, p. 2).

3.3 Atores implementadores do Pibid

Os atores implementadores ou participantes do projeto institucional são: os estudantes de licenciatura das áreas específicas do subprojeto; um supervisor professor da escola pública de educação básica; um coordenador de área professor da licenciatura que coordenam o sub-

projeto; um coordenador de área de gestão de processos educacionais professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto da IES; e um coordenador institucional professor que coordena o projeto na IES (BRASIL, 2015)

Na gestão atual, podem participar do Pibid instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica (PARFOR e UAB).

A partir dos editais são definidas às instituições que poderão participar da edição concorrente. Em 2013, além dessas instituições, participaram também, os alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni) das instituições privadas com fins lucrativos. “O ProUni tem o objetivo de dar acesso à formação superior, em IES privadas, a uma parcela da população – que não conseguiu ingressar nas universidades públicas, em boa parte pela baixa oferta dessas no campo das licenciaturas” (BRASIL, 2013, p. 8).

Ademais, os dados mostram que cerca de 70% dos professores são oriundos de instituições privadas. Portanto, esse investimento do Estado justifica-se pelo impacto desses professores na rede pública. Ressalta-se, porém, que as instituições privadas com fins lucrativos participam do programa com a contrapartida de inserir todo o recurso de custeio no desenvolvimento das ações do Pibid na IES. A responsabilidade da Capes, portanto, é apenas com o pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários.

4 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA “REFONDER L’ÉDUCATION PRIORITAIRE”

A criação do Pibid tem como pilar a noção de que a melhoria da qualidade da educação básica passa pelo maior investimento na formação dos professores. Não é só no Brasil que políticas públicas como essas são adotadas. E, nesse sentido, é interessante estudar o caso da França que, através do programa “Refonder l’éducation prioritaire”, de 2014, busca reduzir o efeito das desigualdades sociais e territoriais sobre os resultados escolares e favorecer o sucesso de todos os alunos, independentemente da origem e do meio social.

É importante salientar que esforços para diminuir essa desigualdade escolar começaram em 1981, quando o governo francês criou as chamadas zonas de educação prioritária (ZEP), destinando maiores recursos para estabelecimentos nos quais o fracasso escolar era

mais acentuado, seguindo o lema “dar mais àqueles que mais precisam”. Foi a maneira encontrada pelo governo francês para oferecer aos alunos com maiores dificuldades escolares a possibilidade de desenvolver as mesmas competências que os demais e ter, conseqüentemente, as mesmas oportunidades de ascensão social (BONGRAND, ROCHEX, 2016, p. 5).

A recente reforma na educação prioritária fez-se necessária uma vez que, nos anos que antecederam sua implementação, houve um aumento significativo na desigualdade da educação do país. Ou seja, a diferença entre os chamados “bons” e “maus” alunos nunca esteve tão grande. Tal fenômeno está intimamente relacionado aos maus resultados de estabelecimentos em que predominam alunos provenientes de famílias com baixa renda e baixa escolaridade.

Em pesquisa realizada entre os anos 2007 e 2012, constatou-se, por exemplo, que o percentual de alunos que dominavam as competências de base do francês caiu de 54,8% para 42% nos colégios que fazem parte da rede ECLAIR (que concentra um público majoritariamente proveniente de categorias sociais desfavorecidas), enquanto que, em escolas que não fazem parte dessa rede, essa queda foi de 80% para 75%. Vale ressaltar também que, em 2012, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), deu à França uma nota considerada baixa. Tal classificação foi recebida pelos especialistas como um indicador de que a França é um dos países desenvolvidos europeus onde os determinismos sociais são mais fortes.

A reforma na educação prioritária apresentada pelos ministros Vincent Peillon e George Pau-Langevin, em janeiro de 2014, é constituída de catorze medidas que deixam claro o intento de se investir mais e melhor nos estabelecimentos pertencentes às chamadas zonas de educação prioritária⁵. Muitas dessas medidas estão diretamente ligadas à formação de professores e à criação de maiores incentivos para eles. É importante acrescentar também que uma das medidas prevê o aumento da equipe docente nas escolas, seguindo o lema “mais professores que salas de aula”. A contratação de professores suplementares é vista como uma alternativa para melhorar o acompanhamento escolar dos alunos, auxiliar a equipe pedagógica e favorecer o trabalho coletivo.

Assim como os professores da rede pública no Brasil, os professores da educação prioritária na França reivindicam constantemente melhores condições de trabalho. Para tornar o trabalho nas escolas de educação prioritária mais atrativo para os professores e reter os profis-

⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. **Refonder l'éducation prioritaire** - Dossier de présentation. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>> Acesso em: 20 de jun. 2016.

sionais nas equipes, uma série de estímulos são previstos na reforma. O primeiro é o aumento da remuneração. Para os professores que trabalham naqueles estabelecimentos cujos resultados educacionais são mais críticos, é prevista uma duplicação na bonificação e, para aqueles que trabalham em outras escolas da educação prioritária, é previsto um aumento de 50%. Benefícios também serão concedidos a profissionais que tenham exercido uma parte significativa de suas carreiras na educação prioritária, com a possibilidade de aposentadoria mais rápida e acesso facilitado ao GRAF (Grade à Accès Fonctionnel), tipo de remuneração extra vinculada ao tempo de serviço.

No entanto, a reforma não se reduz apenas à ideia de atrair e reter os profissionais nas equipes oferecendo vantagens financeiras. O programa também deixa claro que, sobretudo para os estabelecimentos mais críticos, os postos serão atribuídos levando-se em consideração a avaliação criteriosa do perfil e as competências dos professores. Com isso, procura-se garantir que os profissionais empregados estejam realmente inseridos no projeto educativo das escolas.

Um ponto que é reforçado no texto do programa é a necessidade de se constituir equipes estáveis que possam exercer um trabalho eficaz e duradouro, podendo assim estabelecer um vínculo com os alunos e com os pais. Reforça-se também a necessidade de um trabalho de equipe pluridisciplinar, coordenado e com objetivos precisos. Para isso, está previsto no programa um tempo maior de formação, reuniões, planejamento e acompanhamento dos alunos. Nos estabelecimentos considerados críticos, é prevista também uma diminuição de horas de aula (de 18 horas a uma média de 16,4 horas) para os professores que trabalham com alunos de 11 a 15 anos.

Uma das medidas mais interessantes da reforma educacional diz respeito à formação dos professores. Segundo o programa da reforma, tal formação será beneficiada pela criação de centros de treinamento que contarão com uma equipe de professores-tutores. Dentre os módulos de formação, são previstos três dias de vivência nas redes mais críticas; um tutorado para os novos professores da educação prioritária, que conta com diversos encontros, apresentação dos projetos e visitas aos bairros das escolas, antes que os profissionais iniciem suas atividades em sala de aula; aconselhamento periódico de especialistas junto às equipes; e uma formação específica para os diretores de escola.

Ainda que existam diferenças socio-culturais e econômicas entre Brasil e França, a educação pública brasileira e a educação prioritária francesa enfrentam alguns desafios em comum. Através de políticas públicas como o Dibid e a reforma “Refonder l’éducation prioritaire”, ambas as nações procuram melhorar a qualidade da educação básica e lutar, dessa for-

ma, contra a desigualdade social. Ainda é cedo para avaliar os efeitos dessas iniciativas, no entanto, é evidente, em ambas, a preocupação com a melhor capacitação e formação dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe Brasil e França enfrentam desafios no sentido de atender a um princípio fundamental que é oferecer uma educação de qualidade através da formação de professores. As políticas dos dois países, respeitando suas especificidades, apresentam dispositivos e medidas que refletem a preocupação na formação de educadores como um caminho importante de investimento na formação e capacitação de educadores que possam atuar no ensino público. Ou seja, em ambos os casos procura-se garantir que os profissionais estejam realmente inseridos no projeto educativo das escolas.

REFERÊNCIAS

BONGRAND, Philippe, ROCHEX, Jean-Yves, **La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015): les ambivalences d'un consensus**. CNESCO, 2016, Disponível em: <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bongrand1.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2016.

BRASIL . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Educação Básica – DEB. **Edital Pibid 2009**. Brasília: CAPES, 2009

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Relatório de Gestão 2009-2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatororio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

BRASIL. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES. Portaria n.096, de 18 de julho de 2013. O Presidente da Coordenação de Pessoal de Nível Superior no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 3. Brasília/DF, 22 de jan., p.114, 2014. Disponível em: https://www.capes.gov.br/.../Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 10 de out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 24 jun. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Publicado em 3 set. 2008. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em 21 mar. 2016.

BRASIL. **Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Fundação Capes, Ministério da Educação. Pibid. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>> Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Senado. **Proposta de Emenda Constitucional (FUNDEB)**. Brasília, jul. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2015.

CHAUVEAU, G. **Comment réussir en ZEP: vers des zones d'excellence pédagogique**. Paris : Retz (Pédagogie), 2000, 206 p.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. **Refonder l'éducation prioritaire** - Dossier de présentation. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GLASMAN, D. **Des ZEP aux REP: pratiques et politiques**. Toulouse : SEDRAP, 2000, 124p.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55. 2001.

KHERROUBI, M., ROCHEX, J.-Y., La recherche en éducation et les ZEP en France. (1) Politique ZEP : objets, postures et orientations de recherche, **Revue française de Pédagogie**, n° 140, 2002, p. 103-131.

KHERROUBI, M. ; ROCHEX, J.-Y. , La recherche en éducation et les ZEP en France. (2) Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, **Revue française de Pédagogie** , n° 146, 2004, p. 115-190.

LANDIM, Renata. A reforma do Estado e a política educacional em Minas Gerais: a consolidação de uma concepção de qualidade privada para a escola pública. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES Luciene Lima de Assis. O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Revista Caderno de Pesquisa**. São Luís, v.21. 2014.

NEVES, C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, v. 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. EDUCA. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em : 10 de out. 2015.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVERIA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 set. 2015.

PELTIER-BARBIER, M.L., **Dur d'enseigner en ZEP: analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseau d'éducation prioritaire**, Grenoble, La Pensée sauvage, 2004, 239 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16) 2001.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre. n.8. 2006.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. Rio de Janeiro. 2008.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 30, v.2, p.5-43, 1996.