

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: o PIBID uma forma de fazer o direito à Educação acontecer

PUBLIC EDUCATION POLITICS: the PIBID as way to make the Right to Education happen

Robson Figueiredo Brito *

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Letras a respeito de posicionamentos identitários de estudantes universitários que participaram do PIBID, na PUCMINAS. Ocupa-se em descrever as diretrizes do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência preconizadas em documentos de referência que o instituíram em nosso país como parte da Política Nacional de Educação, e as que se apresentam no quadro do projeto de iniciação à docência no âmbito da PUC Minas, em especial o das Licenciaturas em Letras e Filosofia, cursos cujos estudantes são investigados por esta pesquisa e, também indicar que esse programa se estabeleceu como uma forma de fazer o direito à Educação acontecer. Evidencia-se uma breve discussão sobre a problemática da formação do professor e da construção de sua identidade acadêmica e profissional, a partir de dois estudos, Gatti (2010) e Auarek (2014), que contribuem para compreender esse fenômeno contemporâneo da esfera da política da educação nacional, particularmente, a da formação e da atuação de professores, em pleno processo de transformação, temáticas caras ao PIBID preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Palavras – chave: PIBID; Direito à Educação; Política Pública; Formação Docente.

Abstract

This article is an excerpt of a research, from the course of Master's Degree in Languages, about identity positioning of university students who participated of the

* Professor do Departamento de Filosofia da PUC Minas. Mestre e Doutorando em letras: Linguística e Língua Portuguesa pelo PPG- Letras PUCMINAS, Pesquisador do NELLF – Núcleo de Estudos de Linguagem, Letramento e Formação.

PIBID (Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships) at PUCMINAS. It aims to describe the guidelines of the Program recommended in reference documents that instituted it in our country as part of the National Education Politics, and those presented in the framework of the project to initiate teaching in the within the scope of PUC Minas, in especially those Degree in Languages and Philosophy, courses whose students has been investigated, and also demonstrate that this program has been established as a way to make the right to education happen. A brief discussion on the problem of teacher education and the construction of his or her academic and professional identity is based on the studies of Gatti (2010) and Auarek (2014), which contribute to understand this contemporary phenomenon of the sphere of politics of national education, particularly, that of the formation and performance of teachers, in the process of transformation, the themes that are estimated by the PIBID, as recommended in the Law on the Guidelines and Bases of National Education of 1996.

Keywords: PIBID; Right to Education; Public Politics; Teacher Training.

“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.”
(TARDIF, Maurice, Saberes docentes e formação profissional, 2002, p.64)

1. INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o estudo de minha pesquisa de Mestrado em Letras cujo título é: “Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do *tornar-se professor*”, e que tem no cerne de sua concepção a problemática do que é tornar-se professor hoje, diante das dificuldades apontadas e analisadas pelos estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O texto tem como objetivo descrever as diretrizes desse programa, preconizadas em documentos de referência que o instituíram em nosso país como parte da Política Nacional de Educação, e as que se apresentam no quadro do projeto de iniciação à docência no âmbito da PUC Minas, em especial o das Licenciaturas em Letras e Filosofia, cursos cujos estudantes são investigados por esta pesquisa e, também indicar que esse programa se estabeleceu como uma forma de fazer o direito à Educação acontecer.

Sobre esse tópico, para fins de ilustração, lançamos mão de algumas falas dos coordenadores do PIBID, da PUC Minas, particularmente daqueles que estão coordenando os cursos em foco, na tentativa de registrar mais uma voz sobre a temática aqui em pauta, voz essa que, aliás, manifesta-se sob uma perspectiva situada: a que reflete as demandas do PIBID da PUC Minas.¹

Em sintonia com esse objetivo, trazemos também para este artigo uma breve discussão sobre a problemática da formação do professor e da construção de sua identidade acadêmica e profissional, a partir de dois estudos, Gatti (2010) e Auarek (2014), que contribuem para compreender esse fenômeno contemporâneo da esfera da política da educação nacional, particularmente, a da formação e da atuação de professores, em pleno processo de transformação, temáticas caras ao PIBID. Trata-se de tema bastante atual e pleno dos desafios contemporâneos em torno ao problema do direito à educação satisfatória como fortalecimento da cidadania.

2. ASPECTOS E DIRETRIZES GERAIS DO PIBID

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma iniciativa da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, implantado, em nível nacional, em novembro de 2007, com vistas a incentivar a opção pela carreira do magistério o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e promover a integração das escolas públicas e as universidades que dele participam (BRASIL, 2014, p. 03).²

Esse programa está diretamente vinculado à Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES /MEC, órgão que tem por finalidade induzir e fomentar a formação inicial, continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Nos termos do Relatório da DEB (BRASIL, 2014):

¹ Cumpre-nos esclarecer que as falas dos coordenadores, no âmbito do trabalho desta pesquisa, não se configuram como objeto de análise do *corpus* investigado. Lançamos mão desse material, na construção argumentativa deste capítulo, para efeito de ilustração de uma voz que tem o que dizer sobre o fenômeno em discussão. Ainda, informamos que esse material foi gravado em áudio pelo pesquisador, quando de suas primeiras conversas com esses coordenadores, momento em que se objetivava, por um lado, apresentar a eles a proposta da pesquisa, e, por outro, ouvir deles o que é o projeto de iniciação à docência no cenário da política de formação do professor da PUC Minas.

²As informações que aqui apresento sobre o PIBID estão respaldadas no Relatório da Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES /MEC (2014), o qual se encontra disponível no endereço abaixo:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf
acesso em 25 de jan.2016

O trabalho da DEB articula-se à Meta 15 do PNE que estabelece que seja assegurada formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam”. Responde, também, à Meta 16 que determina formar, “em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do 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. (BRASIL,2014, p. 02).

Para cumprir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, a DEB atua no sentido de coordenar, articular e acompanhar os seguintes programas:

- a) *Formação inicial*: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – **Parfor** para a formação superior de professores que atuam na educação Básica e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **Pibid** para a formação inicial de alunos das licenciaturas que serão futuros professores;
- b) *Formação continuada*: Programa Novos Talentos – cuida do incentivo a formação continuada de professores e estimula os jovens a entrarem na carreira docente e científica, Programa de Consolidação das Licenciaturas – **Prodocência** - estimula a inovação nas Licenciaturas, Cooperação Internacional para Educação Básica - desenvolvimento de um Programa Profissional de Professores; Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II e no Colégio Pedagógico da UFMG: projeto – piloto aprimorar a formação de professores da Educação Básica com até 3 anos de docência e a Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química: aprimoramento para estudantes e professores do ensino médio que participam desses olímpias.
- c) *Formação associada à pesquisa*: Observatório da Educação – **Obeduc** formação de mestres e doutores em temáticas educacionais, e Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (**CSE**) assemelha-se ao Obeduc que visa a formação e redes para o estudo e pesquisa das competências para a vida no século XXI.
- d) *Divulgação científica*: Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas - programa associado ao CNPQ para a melhoria do ensino fundamental vinculado à formação inicial e continuada e Apoio a Olimpíadas Científicas; a Capes vem incentivando

participação de alunos e professores nas olimpíadas das diversas área de conhecimento e em especial em Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 02-09)

Com base na leitura dos dados e informações contidos nesse Relatório da DEB (BRASIL, 2004, p.13) destaco os seguintes aspectos a respeito do que este órgão pretende fomentar em direção à formação inicial de Professores: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação. Esses princípios estão representados no diagrama a seguir:



Figura 2. Princípios articuladores da formação de docentes

É sob esses princípios articuladores da formação de docentes representado no diagrama (Figura 2) que se estrutura o PIBID, cuja implantação deu mediante o Decreto de sua criação nº 6.316, de 20/12/07³, publicado no DOU 21 subsequente, e com base na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, atribuindo à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica que em seu artigo 1º institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. (BRASIL, 2007). O decreto anterior é ratificado no Decreto nº7692 de 02 de

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm acesso em 26 jan. 2016.

março de 2012⁴ que organiza o Estatuto da CAPES e marca sua função de subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e, no âmbito da Educação Básica, afirma-se que o PIBID

“[...] terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente: fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;” (BRASIL, 2012)

Além disso, é importante ressaltar que nesses objetivos do PIBID há uma intenção de que os estudantes nele inseridos, ou seja, os bolsistas do programa, possam realizar experiências e práticas docentes que tenham em sua essência um caráter inovador que se pauta pela interdisciplinaridade e que possibilite no decorrer da execução dessas práticas pedagógicas a busca de solução para situações problemas identificadas no processo de ensino–aprendizagem observados no contato com as escolas públicas.

E, cabe assinalar também outro ponto inovador e de grande relevância para a formação inicial de professor que esse programa pretende alcançar é o estabelecimento de um diálogo entre as escolas públicas parcerias e a Universidade posicionando seus atores para em constante interação contribuírem significativa e efetivamente para o incentivo e participação de professores da educação básica como co-formadores dos estudantes universitários, os pibidianos, que vão tornar-se professores, a fim de desenvolverem nesses professores uma corresponsabilidade para com o PIBID.

Conforme se verifica no documento em exame, o PIBID não é um estágio supervisionado e nem pode ser confundido com tal modalidade, pois se constitui como uma proposta extracurricular, com carga horária maior e, por esse motivo, preconiza a inserção do licenciando, no cotidiano das escolas parcerias da Universidade, em que o programa está instalado. (BRASIL, 2014).

O PIBID, pelo fato do não se delinear como um estágio supervisionado, tem princípios sobre os quais alicerça suas diretrizes formativas que devem orientar a formação inicial de professores e seu desenvolvimento profissional. Estes princípios foram organizados e são

⁴<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7692-2-marco-2012-612509-publicacaooriginal-135440-pe.html> acesso em 26 de jan. de 2016.

regidos de acordo com estudos de NÓVOA (2009), citado por NEVES (2012), no diz respeito à sua fundamentação pedagógica como está descrito no relatório da DEB (BRASIL, 2014, p. 65):

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (NEVES, 2012, p. 353-373).

Como se nota, O PIBID tem a pretensão de vincular o licenciando a uma formação que se construa de maneira interativa e participativa, tomando por base esses princípios formativos pedagógicos e alicerçados no trabalho de NÓVOA (2009), principalmente, no que diz respeito à articulação de saberes ligados à docência, a representação social da identidade do professor, a inserção dos alunos bolsistas no cotidiano escolar, a criação de metodologias de caráter inovador para que de fato se busque, em conjunto com todos os atores, da educação básica, soluções efetivas para os problemas reais, do processo de ensino–aprendizagem, nessa modalidade de educação conforme sugere o Relatório da DEB (BRASIL, 2014) no que tange a estruturação do eixo formador de novos professores.

2.1 - O cenário do PIBID na PUC MINAS

A título de ilustração e com o objetivo de conhecer a realidade, o cenário do PIBID, na PUCMINAS, bem como entender a inserção dos estudantes que são participantes nas escolas parceiras desse Programa realizamos duas entrevistas com os Coordenadores da área de Letras e de Filosofia trabalhando com a seguinte questão: *Que contribuição o PIBID dá para a constituição do tornar-se professor estudantes do Curso de Letras e Filosofia?*

No dizer dos Coordenadores Institucionais da PUCMINAS, nos Cursos de Letras e Filosofia, o PIBID está contribuindo significativamente para a formação profissional dos estudantes:

Que o PIBID de alguma forma ele contribui para que os nossos alunos, não só os nossos alunos, mas os nossos professores, participantes do projeto; contribui para que eles cada vez mais se tornem professor ou se torne professor, principalmente, no caso dos nossos alunos, porque permite, favorece que esses meninos vivenciem lá no contexto real da sala de aula, da escola, uma experiência mesmo, uma experiência de ser professor, de ser professor, antes mesmo de ser, porque alguns de nossos pibidianos, por

exemplo, entraram no curso de Letras, agora, que experiência eles têm? (COORDENADORA DO PIBID/ LETRAS)

E; [...] então porque pros alunos essa experiência tem se tornado muito rica, por ter esse contato direto com o professor, por exemplo, esses dias a gente estava até comentando que os livros didáticos de filosofia são escritos por pessoas que nunca deram aula no Ensino Médio, muito diferente das outras Disciplinas. (COORDENADOR DO PIBID/ FILOSOFIA)

Outro ponto relacionado à contribuição do PIBID na formação dos licenciados está ligado ao dizer da Coordenadora Institucional do PIBID, do curso de Letras, que constrói uma metáfora dessa vivência, realizada pelos alunos licenciandos, em consonância com os documentos da CAPES e da DEB, (BRASIL, 2014) uma vez que se refere a esse processo de formação ao de “*Residência Médica*”, trabalho de final de curso, dos estudantes da Medicina:

Para mim o PIBID é como uma Residência Médica ele oportuniza isso: o envolvimento do aluno pibidiano com os alunos da escola em que está sendo realizado o projeto. Os pibidianos recebem perguntas desses alunos que acabam questionando eles: “Você está estudando para ser Professor?” “Porque você está estudando para ser Professor de Língua Portuguesa?” Acredito que essa pergunta só vem porque o pibidiano está participando desse trabalho no cotidiano da sala de aula. (COORDENADORA DO PIBID/LETRAS).

E continua, afirmando que:

Então, em referência à comparação que eu fiz: o PIBID e Residência Médica para o curso de Medicina no caso em questão resguardadas as devidas proporções, nós podemos dizer que o aluno ao ser inserido num contexto, num contexto escolar, num contexto onde ele vai um dia atuar e na medida em que ele vai vivenciando então, as experiências, enfrentando as dificuldades, é, buscando formas, maneiras, para resolver as questões muitas vezes, buscando às vezes mediar conflitos, muitas vezes discutindo com o professor, os próprios colegas, é com colegas pibidianos, com o professor supervisor e até com os outros professores que fazem parte do corpo docente daquela escola, os projetos, as dificuldades, os conteúdos, que é sempre uma questão que vem a tona como é que os professores dão conta de trabalhar conteúdos com tanta dificuldade e em meio a tantos problemas lá na escola, então isso faz semelhança, assemelha-se a uma prática de residência, então é um espaço que o estudante que já no caso aí de já concluiu a Medicina. (COORDENADORA DO PIBID /LETRAS)

A Coordenadora do PIBID Letras revela uma posição importante em direção à questão da formação desse aluno que está se tornando professor, que é a residência do aluno – professor.

Ela se refere à articulação entre “teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” que também se apresenta no documento da CAPES sempre se referindo à formação de aluno licenciando inserido no PIBID:

... se formando como professor então é ver as necessidades, sentir as necessidades, e muitas vezes, também, eu insisto nisso eles os pibidianos dizem assim: “mas nós não aprendemos a resolver isso na Universidade, não, nós não damos conta de fazer diferente desse professor da escola, nós não damos conta. (COORDENADORA DO PIBID /LETRAS)

A Coordenadora diz de um confronto entre a teoria e a prática quando reporta em seu discurso a fala trazida por um estudante pibidiano:

... mas no momento de grande aprendizagem e aconteceu recentemente um fato como esse: um pibidiano trouxe para que eu analisasse nas palavras dele: “um conjunto de atividades que o professor preparou e que os alunos odiaram” o relato foi nesse sentido os alunos odiaram. (COORDENADORA DO PIBID /LETRAS)

Logo após esse relato continua explicitando esse confronto entre teoria-prática, trazendo as questões do dizer do aluno que propôs, em uma reunião de supervisão, que neste caso, era com ela, a professora formadora. (Coordenadora do PIBID):

O que que a gente precisa aprender com isso? O que que a gente precisa ler, professora, para saber resolver? Para gente enfrentar melhor isso? Como é que eu faço diferente desse conjunto de atividades, professora? Porque num ponto em que eu estou, eu também não dou conta, eu sei que não dá certo, mas eu também, não dou conta de fazer diferente, não! (COORDENADORA DO PIBID /LETRAS)

Além disso, marca também uma contribuição do PIBID no sentido da modificação das concepções de sujeitos que estão inseridos nessa experiência de fazer uma outra formação para a prática docente:

É nesse sentido que eu vejo o PIBID como uma oportunidade mesmo para que os nossos alunos que se tornem em seu processo de formação esse processo vai ficando cada vez mais consistente de modo que ele tenha a possibilidade de se tornar um professor mais reflexivo, um professor com um olhar mais amoroso, inserido no processo, um professor com um olhar mais amoroso no processo, um professor que dê conta de entender as próprias limitações, as limitações do outro e perceber a necessidade de continuar estudando porque nos temos pibidianos que estão entrando na Universidade estão no primeiro ano do Curso de Letras (1 e 2º períodos) e pibidianos que já estão mais avançados no Curso. (COORDENADORA DO PIBID /LETRAS).

No dizer do Coordenador do PIBID Filosofia pode-se perceber que o Programa, em questão, traz como contribuição o seguinte:

Se os estágios curriculares fossem satisfatórios, o PIBID não teria lugar, vamos dizer assim, então o PIBID, primeiramente ele vem suprir uma falha dos estágios e propor uma nova forma de estágio que é o envolvimento do professor da Universidade, da Faculdade com o professor da Escola, isso não acontecia antes até mesmo porque o professor da Universidade não recebia pra isso, o professor da escola, também, não recebia era uma carga de trabalho extra para ele. (COORDENADOR DO PIBID /FILOSOFIA).

Pode-se observar que o Programa, no âmbito da PUCMINAS, na voz dos Coordenadores das áreas de Letras e de Filosofia, é uma empreitada que visa às mudanças na valorização do magistério no tocante à formação dos alunos licenciandos nessas duas áreas.

Ademais, ações do PIBID no campo da Educação Básica impactam as escolas que o recebem porque vem “suprir uma falha dos estágios” e propor uma nova forma de estágio que é o envolvimento do professor da Universidade, da Faculdade, com o professor da Escola, isso não acontecia antes...” em conformidade com o que preconiza o documento:

As ações de revitalização dos espaços escolares e da capacidade didático-pedagógica da infraestrutura educacional contribuem para o estabelecimento de um senso ampliado do papel das instituições de ensino básico, atribuindo-lhe a característica de lugar privilegiado para a profissionalização dos docentes que, a posteriori, atuarão nelas. (BRASIL, 2014, p.84)

Em síntese, com as ações e (re)organizações das práticas pedagógicas, nos espaços escolares na Educação Básica, a partir da Entrada do PIBID nas escolas públicas contribuição significativamente para a revitalização da profissão docente além da transformação desses instituições escolares em um campo importante para a formação de professores haverá o desenvolvimento profissional na docência e, também a nova definição da relação do aluno da licenciatura com a escola que um dia atuará como professor.

Tudo isso está associado à constituição da identidade do professor que atuará nessas escolas e ou em outras instituições escolares, ao concluir a Licenciatura. O engajamento de novos professores no quadro de docentes e nas escolas públicas que recebem alunos do PIBID, já está sendo experienciado no âmbito da PUC Minas, nos seus cursos de formação de docentes. Isso pode ser ratificado na voz dos Coordenadores institucionais do PIBID Letras e Filosofia que nos

apresentam elementos relevantes que são: o envolvimento do licenciando com a escola pública em que o programa atua; um aluno – professor que vai aprendendo a lidar com as contradições, as dificuldades e necessidades da realidade escolar quando for professor e, por essa razão poderá de maneira técnica resolver situações–problemas em relação ao saber–fazer docente.

E, por fim um aspecto importante em relação a esse engajamento nas escolas públicas, realizado no e pelo PIBID, digno de nota, é que o aluno universitário pibidiano poderá desde o começo da graduação compreender que o estágio na prática docente não é tão somente o cumprimento de tarefas burocráticas e rotineiras para a obtenção de um título de professor.

Esse processo de entendimento de que o estágio, a formação docente não se faz ao final da graduação, já está acontecendo nessas experiências, do PIBID PUC Minas, posto que esse aluno pibidiano ao conhecer, observar, perceber e sentir a vida da escola pública em sua formação inicial para *tornar-se professor* vai tomando cons(ciência) de que é preciso ser : “[...] um professor que dê conta de entender as próprias limitações, as limitações do outro e perceber a necessidade de continuar estudando, [...]”. Assim este aluno está no caminho de construção de sua carreira no sentido de posicionar identitariamente como um futuro professor crítico, reflexivo que poderá assimilar que sua prática docente somente acontecerá embasada em uma escuta atenta dessa realidade escolar aliada ao saber acadêmico que ele está recebendo na PUC Minas, conforme relatam os Coordenadores do PIBID Letras e Filosofia.

3. ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: APONTAMENTOS QUE FOMENTAM AS BASES DA POLÍTICA DO PIBID

Com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a qual trouxe à baila novas questões para a política de educação do país, e, nesse processo de implantação da lei, em 2002, em que se promulgam as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, os temas sobre a carreira docente e a formação inicial de professores passaram-se a figurar, com maior intensidade, como objeto de estudo de inúmeros debates teóricos e pesquisas empíricas, empreendidos no âmbito das produções científicas brasileiras, nessas últimas duas décadas, que entremeiam o fim do século XX e o início do século XXI.

Nesse cenário, vários são os autores, como Arroyo (2004), Borges (2004) Pimenta (1999), Gatti (2010), Tardif (2002), que têm apresentado relevantes discussões teóricas e metodológicas sobre a formação do professor e a condição do docente na contemporaneidade, apontando os desafios que se têm de enfrentar as políticas de educação, as reformas curriculares e as instituições formadoras de professores, diante das novas demandas que a sociedade pós-moderna tem colocado ao profissional da docência.

Nesse debate, por exemplo, temos um trabalho de GATTI (2010), intitulado *Formação de Professores no Brasil: características e problemas*, que reúne resultados de pesquisas por ela realizadas ao longo dos anos de 2008 - 2010, que aborda a formação de professores no Brasil, tematizando questões implicadas com a legislação da formação de professor; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em cursos como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Trata-se de um estudo que se volta para compreender um fenômeno contemporâneo da esfera da política da educação nacional, particularmente, a da formação de professores, em pleno processo de transformação. Essa questão, no conjunto das reflexões empreendidas pela autora, no quadro de suas pesquisas, evoca, em grau maior ou menor, os princípios e as ações da política do PIBID, que se firmam, conforme descrito na seção anterior como um programa que intenta alterar uma concepção de formação de professor, ao investir em ações de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

Gatti, no estudo em pauta, não tem como objeto de interesse questões específicas do PIBID. Não obstante a isso, seu estudo, conforme os recortes acima descritos, expõe os desafios que o PIBID abraça.

Gatti (2010) desenvolve uma discussão sobre o cenário de instituições formadoras de professor e seus currículos, mostrando a distância que há entre as práticas da ambiência da docência e as da formação pedagógica, por parte do licenciando. Tal distância tem impossibilitado ao professor em formação compreender e vivenciar a dinâmica da ação do ensinar em contextos sociais e culturais, marcados pela diversidade, que exigem uma formação político-pedagógica que não seja universal ou idealizada, tal como projetada pelos paradigmas positivistas. Nessa direção, poderíamos dizer que, no estudo de Gatti, consideradas as realidades investigadas, permite-se observar um diálogo com um dos pontos nucleares do PIBID, que é o

problematizar o hiato que há na formação de licenciandos, marcado pela não articulação entre a combinação do conhecimento teórico e metodológico proposto pelas instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas de educação básica, questão discutida por nós na seção 2.2.

Nesses termos, Gatti (2010), nesse estudo, mostra que as licenciaturas, pela legislação em vigência, embora tenham por finalidade formar professores para a Educação Básica, o desenho que se desdobra nesse cenário é altamente complexo. Observa a autora que, hoje, em função dos graves problemas que se enfrenta no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p.1359). Em relação a esse fato, segundo a autora, para entendê-lo, é necessário que se admita que no horizonte dessa política há múltiplos fatores em suas relações que implicam, por exemplo,

o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regional e local, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010 p.1359).

Considerando-se que a multiplicidade desses fatores interfere diretamente na formação dos professores, para a autora, caberia às universidades, como instituições formadoras, ocuparem-se de fenômeno, problematizando-o em seus quadros de estudos e pesquisas, junto aos licenciandos. Em relação a essa dinâmica, como questiona a autora, os cursos de formação de professor parecem não integrá-la no corpo de suas atividades acadêmicas, como objetos de estudo, isto é, como uma discussão que mobilizaria um olhar crítico e transformador do licenciando para projetar e construir uma formação profissional e a melhoria da qualidade dessa formação, pautada por uma visão questionadora e reflexiva do que é fazer-se professor em uma sociedade que se desdobra cada vez mais marcadas pela heterogeneidade de saberes, vozes, crenças e valores. Nessa perspectiva, como defende Gatti, pensar a formação de professor não se pode deixar de fora possibilidades de os licenciandos experimentarem práticas formativas que os levem a construir conhecimentos relevantes ligados à cidadania e a valores para que possam

realizar de maneira profissional uma interpretação do mundo, da sociedade em direção ao saber e ao agir educacional (GATTI 2010).

Outro ponto discutido pela autora diz respeito às estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas nas quais ainda predomina os clássicos blocos de disciplinas de base teórica. Entre os cursos pesquisados em universidades brasileiras, a autora aponta que os cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância da Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI 2010, p. 1373). Na conclusão de seu trabalho, a autora deixa explícito que a formação profissional do professor se encontra ainda fragmentada e que a forte tradição disciplinar marca a identidade da formação docente, em nosso país, o que desencadeia resistência às experiências interdisciplinares na Educação Básica (GATTI, 2010).

Avançando nesta exposição, passemos, agora, a um estudo de AUAREK (2014), intitulado *Cenários da Condição Docente na Contemporaneidade*, em que o autor, com base em narrativas de professores de Matemática da Educação Básica, desenvolve uma reflexão a respeito de aspectos que têm provocado a reconfiguração da identidade da docência, destacando as realidades sociohistóricas e culturais em que as escolas e a sala de aula estão inseridas, impactadas pelos novos desafios da sociedade contemporânea.

Auarek, em suas análises, a partir da visão dos professores, descreve a sala de aula contemporânea como um espaço em momento de crise. Explica o autor: crise no sentido de colocar o professor em momentos críticos e de crítica em relação aos seus conhecimentos, às verdades acadêmicas com as quais se deparou na formação, ao papel do educador e da educação escolar, entre outros. Dessa perspectiva, para o autor, o contexto da sociedade contemporânea está a desafiar a estabilidade das velhas seguranças e certeza na docência e provocam mudanças profundas na condição docente (AUAREK 2014, p. 206).

AUAREK (2014) concebe que a sala de aula é o *locus* de interações humanas, um espaço de troca, de sociabilidade, de conflitos e tensões, de acordos e articulações e, ao mesmo tempo, de produção do conhecimento. Nesse espaço, configuram-se também como determinantes as relações sociais, étnicas, culturais e de gênero existentes nas salas de aula, destacando-se a relação com as crianças e adolescentes em suas realidades caleidoscópicas e nas condições concretas de trabalho em que o professor se encontra. Assim, assinalando as complexidades e as

demandas com as quais o professor enfrenta na escola contemporânea, o autor afirma que o docente necessita estabelecer relações com um novo aluno que está chegando hoje à escola. E chama atenção para a terminologia que se criou em torno desse aluno: nova criança, novo adolescente, que são sujeitos reconhecidos como portadores de direitos, bem como de demandas, expectativas e problemas do seu tempo. São crianças e adolescentes que têm familiaridade com as novas tecnologias, que expressam suas opiniões, que querem participar da definição das regras, que trazem uma relação diferente com a cultura e a valorização do conhecimento escolar, em muitos aspectos, diferente das outras gerações que os antecederam como portadores de direitos, demandas e expectativas. (AUAREK, 2014, p. 208)

Os novos alunos, analisa o autor, demandam dos professores posturas não uniformes e não generalizantes, seja em suas relações com esses alunos, seja em suas experiências de buscar ensinar o conteúdo. Essa situação tem provocado momentos cada vez mais plurais na sala de aula que se apresenta múltipla e contraditória quanto às suas dinâmicas, suas possibilidades, seus limites e suas funções. Diante dessa nova situação esse autor afirma que, com base na escuta de narrativas de professores, que esse o professor tem vivido tensões e dificuldades que necessariamente o levam mudar a ter de construir uma nova compreensão de sala de aula (AUAREK, 2014, p. 209)

O autor, na conclusão de estudo, ressalta que estamos vivendo um momento na educação e na docência em que os professores estão sendo atravessados pela contemporaneidade e, muitas vezes, a escola não tem dado respostas adequadas ao novo cenário que vem se desenhando aos docentes, aos alunos e à sociedade. Esse fenômeno, segundo o autor, vem alterando e reconfigurando as construções identitárias dos professores (as), os quais têm se perguntado o que é ser professor, o que os identifica ou não como professores. Pondera o autor que é possível considerar que os docentes podem estar vivenciando momentos de críticas percebidos como uma crise em suas visões sobre si mesmos, visões essas constitutivas e implicadas nas formas e nas mediações, nos dramas, encontros e desencontros, tensões, conflitos, nas formas de realização da docência nas sociedades contemporâneas. E a sala de aula tem se mostrado como um palco de intensa mudança e de encontro e confronto com o outro. (AUAREK, 2014, p. 211-12).

Como se percebe o autor não tematiza é exatamente questões do PIBID. Mas entendemos que o seu estudo oferece-nos uma ilustração de um quadro que retrata os desafios e dilemas que o professor vêm enfrentando em sua sala de aula, diante do novo cenário em que se insere a escola

e a sua atividade de ensinar. Questão dessa ordem recobre o objeto de atenção das ações do programa do PIBID, tendo em vista que seu foco é o de capacitar um profissional engajado em seu tempo. Salientamos, ainda, que os resultados alcançados pelo estudo de Auarek circunscrevem-se em dados coletados em uma dada realidade docente vivenciada por alguns professores, em eventos situados, o que, como bem pontua o autor, não se pode tomá-los como uma generalização. Mas tais resultados permitem que se lancem luzes para um fenômeno histórico da nossa contemporaneidade, que vem mobilizando as políticas de formação do professor, seja a inicial ou a continuada, para repensar o lugar e a função da escola, da universidade e, por conseguinte, a do professor, num contexto que se mostra plurilinguístico e polissêmico.

Nesse sentido, entendemos que o PIBID, no âmbito das atuais políticas da educação nacional, consiste em um programa que vem se constituindo para problematizar esse cenário, compreender as demandas que ele apresenta e buscar novos caminhos para a uma política de formação de professores principalmente na modalidade da Educação Básica, o que tem suscitado (re)estruturação dos currículos das Licenciaturas. Nessa direção, não nos parece demais dizer que o PIBID é um programa que aposta na construção de uma nova identidade de professor criando uma concepção de saberes baseados na interação entre universidade-escola que intenta promover uma nova representação social de professor e de sua identidade, conforme preconiza o Relatório da DEB.

Retomando o relatório da DEB, essa aposta visa a garantir e oportunizar a formação de uma nova concepção e cultura educacional entre alunos, docentes universitários e professores das escolas públicas com base nos postulados teóricos metodológicos, inovadores que rompam com a imobilidade de práticas pedagógicas conservadoras, já instaladas na Educação Básica.

É uma política de formação inicial de docentes que tem em seu horizonte permitir uma nova concepção de ser professor e também um novo modo de agir, ser, pensar e enfrentar os desafios da docência, Isso é claro, em diálogo com a formação acadêmica/técnica em vigor nas licenciaturas das universidades brasileiras. Projeta-se, nessa direção, que esse o novo modo de conceber a formação do professor pode contribuir para a consolidação de uma carreira docente que esteja engajada com aprendizagens baseadas em situações reais, que as escolas da educação básica estejam, de fato, vivenciando em cotidiano. Isso poderá não só favorecer o fomento de uma nova cultura educacional, mas também criar oportunidades de rompimento com velhas

práticas pedagógicas, arraigadas no saber fazer do professor, que já está atuando nessas escolas, uma vez que ele, com esse programa, terá de ser co-formador dos alunos da licenciatura, conforme projetam as diretrizes do PIBID. Por essa razão, essa empreitada se apresenta no cenário da política da educação nacional como protagonista da formação inicial na docência.

Cabe ainda assinalar que, para a universidade, o PIBID, além ampliar as experiências e vivências em direção ao saber-fazer docente do professor constitui-se em um campo fértil de pesquisa para que nós, professores da Educação Superior, possamos, juntos com os alunos pibidianos, em contato permanente com as escolas, criar, problematizar, produzir respostas e renovar saberes em direção aos processos de ensino-aprendizagem, aos discursos sobre o ser professor, às formas de analisar, examinar, identificar questões sobre esse lugar pleno de vozes e polissemias, que é a Escola na Educação Básica e lutar para que o direito à Educação no Brasil aconteça.

REFERÊNCIAS

AUAREK. Wagner Ahmad. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, João Valdir Alves de, DINIZ, Margareth e GOMES, Miria Gomes de. **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.p.205-218.

BRASIL Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Brasília: DEB/CAPES, 2014a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID: relatórios e dados**. Brasília: CAPES, 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Portaria no 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 abr. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRITO, Robson Figueiredo B862e Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor / Robson Figueiredo Brito, Belo Horizonte, 2016. 296 f.: il.

GATTI, Bernardete A. (Coord.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009, 85p.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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