

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PIBID: AVANÇOS E DESAFIOS

Marinalva Vieira Barbosa

RESUMO: Neste trabalho apresentarei uma reflexão sobre os avanços (e desafios) que o Pibid pode promover ao propor a valorização do magistério a partir da elevação da qualidade da formação inicial de professores. Essa formação, de acordo com os objetivos do programa, deve ocorrer por meio da articulação entre teoria e prática, entre educação superior e educação básica e todo esse processo deve ter como produto final a melhoria da qualidade da educação básica. Diante disso, defenderei a necessidade de se colocar em suspeição as práticas desenvolvidas no Pibid para não se correr o risco de garantir a continuidade da história de distanciamento entre universidade e escola. Para tanto, na universidade, os que se propõem a integrar o Pibid precisam assumir-se como formador não só nos momentos em que participam das atividades do Programa, mas em todas aquelas que envolvem o pensar as próprias licenciaturas. O desafio que se coloca para os formadores do Pibid é o da criação de uma relação dialética entre essas duas dimensões da atividade educativa: a pedagógica e a específica.

Palavras-chaves: Pibid; formação; universidade.

Introdução

A necessidade de mudar cultura de formação de professores não é um tema novo no debate sobre a melhoria da educação no Brasil. A formação inicial e continuada do continuam sendo um desafio, tanto que documentos produzidos por organismos nacionais e internacionais continuam destacando a necessidade de mudar o status do magistério no que diz respeito à qualificação profissional e à valorização social e econômica.

A atualidade do tema “formação e valorização dos professores” é um forte indício da persistência de dificuldades historicamente construídas. Na declaração de Brasília, produzida na Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para todos, os governos brasileiros são lembrados de que ainda é preciso:

[...] – Melhorar o status, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e desenvolver estruturas salariais apropriadas de forma a atrair e reter um grupo de educadores de boa qualidade e ajudar a evitar o problema da migração docente (BRASIL, 2005, P. 3).

Pela perspectiva desse documento, ainda estamos longe de vencer as desigualdades e as fragilidades que permeiam as práticas educativas nos níveis básicos

de escolarização. Entre os principais problemas que sustentam essa recorrência estão a dicotomia entre a teoria e a prática – responsável pelo enorme fosso que se abre entre o tempo e os aprendizados da formação inicial e o exercício da docência na escola – e a desvalorização social e econômica da profissão docente.

Mediante essas constatações, nas últimas décadas, foi criada e implantada uma série de propostas visando a transformação e a valorização docente. Dentre as muitas propostas federais para mudar essa realidade, vem ganhando destaque cada vez maior o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, criado pelo MEC/CAPES, visa a contrapor-se ao modelo de formação dicotômica de aplicação, pela e na escola, dos conhecimentos produzidos na universidade.

O Pibid foi lançado em dezembro de 2007 por meio de edital que visava atender às demandas de formação nas áreas das Ciências Exatas e Naturais, uma vez que, de acordo com números do Censo escolar do INEP/MEC do mesmo ano, tinha ocorrido significativa redução na procura por cursos de licenciaturas, especificamente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. Nos editais posteriores (2009, 2011, 2012, 2013), houve uma progressiva expansão do Programa, passando a englobar todas as áreas do conhecimento e um número expressivo de IES.

O Pibid é parte das ações do governo federal para realização do Programa de Desenvolvimento da Educação, “integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002)”, o Pibid sempre apresentou um conjunto de objetivos robustos e que visa combater problemas centrais relacionados à formação e à valorização do docente para a escola básica (CARVALHO e QUINTEIRO 2013, p. 01).

A Portaria 096, de julho de 2013, que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa, deixa explícito que os objetivos do Pibid é promover a valorização do magistério a partir da elevação da qualidade da formação inicial de professores. Essa formação, de acordo com o texto da Portaria, deve ocorrer por meio da articulação entre teoria e prática, entre educação superior e educação básica e todo esse processo deve ter como produto final a melhoria da qualidade da educação básica.

A dicotomia que perpassa a relação universidade e escola e, conseqüentemente, entre teoria e prática tem sustentação nas culturas formativas vigentes na nossa sociedade e na forma de produção e valorização do conhecimento dentro do espaço acadêmico. A partir da década de 1980 do século XX, essa questão ganhou destaque mediante a necessidade de

redemocratização e, principalmente, de diminuição dos níveis de desigualdades que assolavam o Brasil. Consequentemente tornou-se necessário colocar a educação numa pauta privilegiada, tanto que:

[...] Um dos registros desse debate encontra-se no livro organizado por Catani et. al (1987) que socializa as discussões apresentadas no seminário *Dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores*, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 1985. Essa discussão aconteceu em um contexto de redemocratização do país, momento em que houve a primeira eleição direta de governadores estaduais após o golpe militar de 1964 e em que vários intelectuais assumiram participação direta nos governos em diversos estados brasileiros. O objetivo do seminário foi promover um questionamento sobre a educação nacional, “[...] buscando privilegiar sua dimensão social e política e definir os marcos gerais para a formação de professores” (CATANI et al., 1987, p. 7). Alguns diagnósticos ficaram evidentes naquele momento: a universidade havia relegado ao segundo plano a formação de professores; a universidade afastou-se da construção de uma nova escola; a desagregação do estado autoritário exigia repensar a sociedade, o Estado e a escola, o que propiciava o reencontro entre a universidade e a escola pública (CARVALHO e QUINTEIRO 2013, p. 02).

Conforme salientam as autoras, passados 25 anos, já no desenrolar da segunda década do século XIX, continua atual o diagnóstico sobre a não existência de pontes entre o que se faz na universidade e na escola básica. A universidade ainda mantém certa distância da escola (embora vá à escola constantemente para buscar dados), a teoria ainda tem status de farol que deve guiar as práticas da escola, sem que essas assumam concomitantemente a condição de parâmetros para construir a base desse farol. Mediante essa constatação, torna-se fundamental colocar em discussão as práticas e métodos da universidade como formadora de professores e, sobretudo, como produtora de conhecimento para e sobre a escola básica.

Nesse contexto de resistência a mudanças, é importante colocar sempre em suspeição as práticas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) para não se correr o risco de garantir continuidade a essa história de distanciamento entre universidade e escola. Ou seja, faz-se necessário indagar constantemente se as práticas desenvolvidas no âmbito desse Programa não estão ainda lastreadas em concepções que, historicamente, sustentaram a manutenção, na universidade, da formação do professor em segundo plano, como uma atividade menor; e, principalmente, manteve a dicotomia entre teoria e prática quando se trata de pensar a relação entre universidade e escola. A construção de uma reflexão sobre essas questões é o objetivo deste artigo.

O Pibid e as contradições históricas da formação docente

O Pibid, como política do governo federal, representa um importante passo no sentido de criar ações que, no momento da formação inicial, colocam a docência em um patamar de destaque na universidade. Ao mesmo tempo, é um atestado de que a universidade ainda continua de costas para a escola, uma vez que um dos objetivos do Programa é “promover a integração entre educação superior e educação básica; e também contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes”. Ou seja, a presença desses enunciados numa Portaria normatizadora atesta que essa integração ainda não foi alcançada e que a dicotomia entre teoria e prática está em vigência com força expressiva.

O lugar menor que se atribui à formação de professores – que redundando na desarticulação entre educação superior e educação básica – não está dissociada da polêmica relação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Isso porque ainda prevalece, na construção dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas, a visão bacharelesca, centrada na valorização da formação específica e em detrimento da pedagógica. Prevalece, principalmente, uma espécie de aversão aos fazeres e saberes ligados à docência. Ao mesmo tempo, a formação específica, de fato, nos projetos pedagógicos, ganha materialidade em disciplinas que privilegiam discussões genéricas, voltadas para a descrição teórica, sem relação clara com o próprio fazer da profissão.

Afetada por essas contradições, a formação pedagógica, muitas vezes, é realizada de forma fragmentada e descolada das reais necessidades formativa e das práticas realizadas na escola. As disciplinas didáticas (prática de ensino e metodologia) não estabelecem o equilíbrio entre teoria e prática. O exemplo mais explícito dessa situação são os estágios supervisionados que não funcionam como espaço e tempo de efetiva construção de elos entre os que se faz na universidade e na escola.

Esses são alguns dos problemas históricos que tem impedido, nos cursos de licenciaturas, que haja um eixo que garanta uma formação consistente do professor para a escola básica. Nesse sentido, embora seja inegável que, nos últimos anos houve uma forte ação do governo federal no sentido de aumentar o lugar das licenciaturas nas universidades e, conseqüentemente, formular políticas destinadas à formação e valorização da profissão docente para a escola básica, ainda cabem indagações em torno

da execução dessas políticas; faz-se necessário questionar a natureza, a qualidade e o caráter efetivamente novo que vem sendo atribuído a tais ações.

Para a realização dos objetivos do Pibid, esses questionamentos são fundamentais porque a sua execução é afetada por tais contradições, uma vez que estas não resultam de meras resistências ou aversão a mudanças, mas sim de concepções, valores e práticas estabelecidas em nossa sociedade e, conseqüentemente, na universidade. A desvalorização das atividades de ensino, por exemplo, está ligada ao valor atribuído à produção científica. Rever, inovar a formação docente implica a mudança de concepção das práticas formativas hoje vigentes na universidade.

O Pibid possui os elementos necessários (porque envolve a licenciando em formação, o professor universitário e o professor da escola básica) para criar as condições para uma formação inicial consistente, articulada e que realmente seja fruto do diálogo entre universidade e escola. Para tanto, o corpo docente envolvido (que pode ser formado por professores com formação específica e pedagógica) precisa realizar debates que transformem o Programa em lócus de construção de propostas consistentes (e não dicotômicas) sobre a formação de professores que deseja realizar. Ou seja, na universidade, aqueles que se propõem a integrar o Pibid precisam assumir-se como formador não só nos momentos em que participam das atividades do Programa, mas em todas as atividades que envolvem o pensar as próprias licenciaturas.

Mudar a relação entre teoria e prática na escola e na universidade

Na maioria das vezes, quando se fala em estabelecimento de elos entre teoria e prática, coloca-se como foco as práticas desenvolvidas na escola. Entretanto, na universidade, nos cursos de formação de professores, é urgente repensar o modo de trabalhar a teoria e a prática, uma vez que essas duas dimensões, nos currículos da formação inicial e continuada estão dissociadas. O professor que está na escola básica, não importa o tempo decorrido após o término de sua formação inicial, sabe reconhecer a importância da teoria para o seu processo formativo, defende a importância de relacionar essa mesma teoria a sua prática, mas comumente se coloca na posição de quem não consegue estabelecer essa relação.

As diferentes formas de conceber a relação teoria e prática dizem sobre o projeto de formação de professor que se pretende. Ou seja, conforme já assinalado, as dicotomias existentes estão relacionadas à concepção de educação. Ainda é forte nos

dias atuais duas visões: a que coloca a ênfase na teoria ou na prática e a que a teoria assume o papel de retratadora, orientadora da prática. Resultante do modo de conceber as relações e a divisão do trabalho na nossa sociedade, essas visões não rompem com as posições sociais atribuídas aos professores que estão na universidade (sempre vistos como produtores) e dos professores da escola básica (vistos como executores do que se produz na universidade).

Pelas perspectivas delineadas nos objetivos do Pibid, faz-se necessário mudar essa relação histórica por meio da construção de uma abordagem que tenha como ponto de partida o “como ensinar” e não as descrições teóricas sobre o como deve ser a educação. Ao mesmo tempo, há que se cuidar para não se promover a dicotomia contrária: a que coloca a prática como farol iluminador em detrimento da teoria.

O desafio que se coloca para os formadores do Pibid é o da criação de uma relação dialética entre essas duas dimensões da atividade educativa. Isso implica, sobretudo nas atividades de formação inicial, criar condições para que o futuro professor saiba mobilizar a teoria como recurso fundamental para construir a sua prática de ensino e, principalmente, para construir compreensões sobre as demandas e desafios apresentados pela escola.

As demandas das escolas não podem ser homogeneizadas, a singularidade precisa ter lugar. Conseqüentemente, o “como ensinar” não pode ser uma meta constituída sem se dar centralidade às necessidades e aos projetos da escola. Nesse processo, as reflexões do futuro ou já professor da escola básica não podem ficar restritas ao contexto da sala de aula ou daquilo que é feito na escola; da mesma maneira que a teoria não pode ficar restrita ao conhecimento a ser adquirido durante a formação, algo apresentado pelos formadores na universidade como produção alheia que deve iluminar a prática.

A teoria sozinha não oferece respostas aos problemas enfrentados no exercício da docência; ao contrário, precisa da prática como parâmetro e finalidade. A prática oferece os desafios que justificam a necessidade de os futuros ou já professores mobilizarem a teoria para a construção de respostas. Nesse processo, a teoria é um recurso e não uma espécie de oráculo que oferece respostas aos desafios postos pelo ato de ensinar e aprender.

Breves reflexões sobre a dicotomia ensino x pesquisa

As dicotomias *formação específica e formação pedagógica e teoria e prática* garantem a existência da dicotomia ensino x pesquisa. No que concerne à prática formativa, privilegiar somente o caráter teórico nas atividades de ensino reduz o futuro ou já professor a um mero detentor de conhecimentos abstratos e descolados das práticas vivas na sala de aula. Privilegiar somente o caráter funcional e prático reduz o professor a um funcionário, a um desempenhador de tarefas práticas, destituídas de uma reflexão teórica.

Assim, embora requeira cuidados para que a iniciação à docência não se confunda com a iniciação científica, a pesquisa deve fazer parte das ações do Pibid. A defesa para que a pesquisa integre a formação inicial para a docência centra-se na compreensão de que na graduação o aluno precisa aprender a construir reflexões sobre temas e questões relacionadas a sua formação e a sua prática como futuro professor.

Na iniciação à docência, duas precisam ser as características básicas desse trabalho: a) a pesquisa deve ser desenvolvida durante a execução das ações de ensino prevista nos subprojetos, considerando-se o espaço físico em que essas atividades se desenvolvem e, principalmente, a docência na escola básica como um espaço e tempo em que também se faz pesquisa; b) o que o aluno pibidiano deve aprender a fazer é a própria pesquisa e não somente um texto específico como um projeto. Também não trata de fazer um artigo que, embora pareça estar vinculado a uma pesquisa por ser considerado o texto adequado para comunicar resultados de pesquisa, não reflete necessariamente o desenvolvimento de uma reflexão própria por parte de quem o escreveu (BARZOTTO, 2013).

A defesa que se faz aqui é que o pibidiano, ao integrar um subprojeto, seja convidado a apresentar uma questão para desenvolver, seja com relação aos componentes teóricos que irá estudar, seja com relação às atividades práticas, durante a sua atuação na escola. Essa reflexão pode ser posta na forma de uma pergunta que deverá ser respondida ao longo do trabalho de iniciação à docência. Ainda de acordo com Barzotto, a questão de pesquisa não precisa ser posta em forma de projeto, basta que fique clara a proposta de pesquisa, a forma de desenvolvimento e a relação com as atividades que irá desenvolver no âmbito do subprojeto.

Nessa direção, o aluno é inserido no processo de pesquisa e, portanto, de escrita dessa pesquisa ao longo de sua atuação na iniciação à docência. Como defendemos que a leitura e a escrita na universidade estejam relacionadas à produção de conhecimento, e que todos os alunos, de todas as licenciaturas, tenham acesso e saibam mobilizar os

meios dessa produção, a pesquisa, para formar um professor torna-se aliada fundamental porque possibilita construir reflexões sobre a prática de ensino e aprendizagem e seu campo de conhecimento de forma a ter com eles uma relação mediatizada por uma teoria.

Isso significa assumir que, para formar um professor que vá além reprodução de conhecimentos e saberes existentes, é necessário ensiná-lo a lidar com dados, em atividades, oriundos de sua prática profissional, ou mesmo com dados colhidos das práticas de outros profissionais.

Por essa perspectiva, a pesquisa é um meio de construir leituras do contexto escolar, enfrentar a reprodução e, principalmente, possibilitar que o futuro professor produza leituras próprias sobre a sua prática de ensino e também sobre as teorias que mobiliza. Mais do que ouvir falar sobre o que deve ou não ser ensinado, sobre a importância ou a pertinência deste ou daquele conhecimento teórico, é imprescindível que seja aquele que, no trabalho de construir suas atividades de ensino, ultrapassa e questiona não só o ordinário da vida escolar, mas também o acadêmico e o seu próprio modo de pensar o ato de ensinar e aprender.

Considerações finais

O enfrentamento dessa cultura formativa dicotômica está previsto nos objetivos do Pibid. Entretanto, porque está se trata de uma cultura constituída historicamente, faz-se necessário que os envolvidos, professores universitários, professores da escola básica e licenciandos, compreendam que estar dentro da escola é fundamental, mas isso só será suficiente se se enfrentar as dicotomias que hoje estão enraizadas no próprio modo de constituir a formação no interior dos cursos de licenciaturas.

Esse enfrentamento exige que os professores universitários, que propõem e assumem as coordenações dos subprojetos do Pibid, construam compreensão de que a formação para a docência não é só teórica nem só prática. Ela é o resultado da construção de estratégias colaborativas entre pares vindos de diferentes áreas e com diferentes formações. O equilíbrio dialético deve ser o ponto a ser atingido na construção das práticas e no enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer da gestão dos projetos.

Por essa perspectiva, as interações entre escola e universidade, entre licenciandos e alunos da escola básica, entre professores universitários e professores da

escola básica precisam ser sempre os pontos privilegiados de escuta. As práticas, as concepções, as metodologias no Pibid carecem, para alcançarem os seus objetivos, colocar em questionamento as estabilidades e as certezas históricas. Dito de outro modo, faz-se necessário que as práticas e as metodologias desenvolvidas no Pibid não mantenham vivas, sob nova roupagem, as ações pontuais, descontextualizadas e com curto alcance em termos de mudanças reais dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na universidade e na escola.

A matéria prima das ações do Pibid, assim como de todo o ato de educar, é o humano. Por isso, a mudança, a construção do novo não resulta de ações aligeiradas, destituídas de reflexões e não balizadas na realidade a qual pretende mudar. A formação inicial de professores vincula-se não somente aos saberes da ciência, mas também aos saberes da prática. As propostas para a escola precisam ser embasadas em teorias, mas também devem ser pautados nos saberes da prática produzidos pela escola. Sem que haja hierarquia entre eles.

Em suma, a formação para docência tem identidade ampla, por isso, no âmbito do Pibid, é importante cuidar para que não se continue formando professores que se identificam somente com as demandas específicas de sua área de conhecimento. A docência, o saber da e para a docência precisa resultar de uma forte identificação com o específico da área aplicado aos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BARZOTTO, V (et all). *Leitura, escrita e pesquisa na graduação em Letras - Análise do Discurso de textos acadêmicos*. Curitiba: Mercado de Letras, 2014 (no prelo).

BRASIL. *Declaração de Brasília. Brasília, 2005. Disponível em: www.mre.gov.br/aspa/Decl/portugues*. doc. Acesso em: 07/01/2014.

CARVALHO, D.; QUINTEIRO, J. A formação docente e o Pibid: dilemas e perspectivas em debate. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan./jun. 2013. In: <http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/current>