

PIBID: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE INOVADORA?

PIBID: AN INNOVATIVE TEACHER TRAINING POLICY?

Isabel Maria Sabino de Farias

Cláudio César Torquato Rocha

Universidade Estadual do Ceará



RESUMO

O artigo faz um exame teórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID como política de formação docente. Inicia resgatando os compromissos assumidos pelo Brasil nas várias Conferências e declarações sobre a 'Educação para Todos', ressaltando neles o papel estratégico que assume a valorização do magistério e o melhoramento das condições e *status* da profissão docente para atingir as metas projetadas nesses momentos, desvelando ainda os desafios que persistem. Explicita elementos contextuais em que se delineiam políticas públicas referentes à educação no processo de modernização nacional. Adentra na análise dos discursos modernizadores sobre a formação de professores, buscando compreender seu sentido, chegando ao PIBID. Conclui destacando a necessidade de avaliação das experiências efetivadas pelo PIBID e assinalando-o como política com potencial para promover práticas pedagógicas de caráter emancipador.

Palavras-chave: Formação Docente; Política Educacional; PIBID.

ABSTRACT

The article makes a theoretical examination of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência* - PIBID as a teacher training policy. It starts redeeming the commitments undertaken by Brazil in several conferences and statements about 'education for all', stressing in them the strategic role that assumes the valorization of teaching and the improvement of the conditions and status of the teaching profession to meet the targets projected at those moments, revealing the challenges that still persist. It clarifies contextual elements which shape public policies relating to education in national modernization process. It also enters the analysis of modernizing speeches on the teachers training, seeking to understand its meaning, reaching the PIBID. It concludes highlighting the need to assess the PIBID's experiences by marking it as a potential policy to promote pedagogical practices of emancipatory character.

Key-words: Teacher Training; Educational Policy; PIBID.

Introdução

As questões que na atualidade vêm permeando o debate em torno da formação de professores não constituem preocupações novas. Quem não conhece os problemas crônicos da formação docente no Brasil? Eles estão anunciados em diversos marcos da política educacional contemporânea. No alvorecer da década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no bojo do Plano de Ação para Atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem por ela adotado, afirmava o:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de Educação Básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, item 1.6 – Estruturar em mobilizar recursos).

A *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), documento-marco das diretrizes educacionais que influenciaram decisivamente as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nesses últimos 20 anos, sublinhava a contribuição dos professores na estratégia do oferecimento de “educação para todos”. As necessidades que o documento enumera referentes aos direitos sindicais e trabalhistas, à formação profissional, à remuneração e à constituição de uma carreira docente, por outro lado, denunciavam que o ofício de professor, no fim do século XX, pelo menos em países como o Brasil, continuava marcado pela histórica negação do mesmo como profissão. Nesse sentido, independentemente das diferentes apreciações acerca da orientação emanada de Jomtien, o texto da Declaração traduz a centralidade do tema na ordem social contemporânea.

A valorização docente volta a aparecer na *Declaração de Nova Delhi*¹ (UNESCO, 1993), na qual os países signatários² renovavam os compromissos assumidos três anos antes em Jomtien. Nesse documento, os países reafirmam o seguinte compromisso: “Melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de Educação Básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o ‘status’, o treinamento e as condições de trabalho do magistério...” (UNESCO, 1993, item 3.4).

A formação docente, como é possível percebermos, persiste como um desafio. Hoje, ao mesmo tempo em que os documentos internacionais e a legislação nacional explicitam a relevância do magistério, a referência à necessidade de “aperfeiçoar o *status*” dos professores denota a permanência do caráter desqualificado da profissão. Notamos, na reiteração dos objetivos a serem atingidos em relação ao professorado, o caráter estratégico do tema no âmbito geral da discussão educacional, mas também a persistência dos problemas que estigmatizam essa profissão.

O tema da desvalorização é recolocado exatamente nos mesmos termos de dez anos antes nas *Anotações sobre o marco de ação de Dakar* (UNESCO; CONSED, 2001), revelando que pouco se avançou nesse aspecto. Ainda no âmbito das diretrizes internacionais, cabe citar a *Declaração de Brasília*³ (BRASIL, 2005) que, em seu item 9, dedicado aos professores, destaca que os governos devem:

[...] – 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).

As preocupações em torno do professor, sua formação, condições de trabalho e valorização

¹ A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos foi adotada em 16 de dezembro de 1993 na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Nova Delhi, Índia, sob os auspícios da UNESCO.

² São signatários da Declaração de Nova Delhi: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

³ A Declaração de Brasília foi emanada da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, realizada entre 8 e 10 de novembro de 2004 na Capital Federal.

são recorrentes, aparecendo como pautas relevantes no contexto da política educacional contemporânea, expressa tanto nas diretrizes mundiais quanto na legislação geral da educação brasileira (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Isso indica a atualidade do debate e, ao mesmo tempo, a persistência de dificuldades historicamente identificadas e proclamadas no cenário socioeducacional brasileiro. Entre os problemas pode-se mesmo afirmar que a dicotomia teoria e prática concorre em condições de igualdade com os baixos salários e a desvalorização social da profissão docente, posicionando-se como um dos maiores desafios da agenda educacional do país.

Em face dessa constatação, cabe-nos indagar: que realidade social é essa? Quem são os agentes que tem atribuído distinta imputabilidade à classe docente? Como entender as mudanças relacionadas à formação docente no cenário mais amplo de globalização, em particular, seus reflexos no contexto brasileiro? Como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se insere nesse processo? A compreensão dessas questões é o objetivo deste artigo, exercício que não se descola das características históricas, mesmo que recente, que dão contorno à realidade social contemporânea.

Modernização, Políticas Públicas e Educação – elementos contextuais

Os processos de modernização mais recentes, desde o final da década de 1970, têm trazido alguns elementos novos para os arcaísmos e dinâmicas das sociedades de mercado mundial. Esses artifícios vêm impondo alterações nas relações de trabalho e inovações permanentes na produtividade, mediante a introdução da microeletrônica e de novos procedimentos energéticos no desenvolvimento e crescimento econômico. De forma que, se por um lado, como nítidos potenciais essas inovações podem trazer benefícios à população, por outro, elas se tornam categorias imprescindíveis para a formação de um discurso emancipatório da realidade social, vez que no capitalismo os benefícios advindos dessas inovações não abarcam toda a população. Vê-se, muitas vezes, implicações que acentuam os conflitos já existentes.

Observamos, hoje, que o mundo capitalista desenvolvido tem passado por crises profundas,

devido a esses potenciais inovadores, pois, mais do que *trabalho abstrato*, o desenvolvimento está submetido à condução da ciência e do *chip*. Um exemplo recente dessas crises, desde 2008, tem sido a “quebradeira” das ações das bolsas de valores ocorrida nos Estados Unidos e em outros países da Europa, que até agora não têm apresentado a recuperação esperada pelos governos que têm aplicado políticas econômicas sem êxitos permanentes. Outro dado refere-se ao crescente desemprego em massa, que nesses países tem alcançado patamares muito elevados, não vistos desde os anos 1930. Sobre essas crises e os novos potenciais de produtividade, Kurz (2010) tem argumentado que são estruturais e não conjunturais. Em recente entrevista, ele fez um apanhado histórico do percurso das crises desde o século XIX. Segundo o autor:

O capitalismo não é o eterno retorno cíclico do mesmo, mas um processo histórico dinâmico. Cada grande crise se encontra num nível de acumulação e de produtividade superior aos do passado. (...) Os mecanismos anteriores de solução perderam a validade. As crises do século XIX foram superadas porque o capitalismo ainda não tinha coberto toda a reprodução social. Havia ainda um espaço interno de desenvolvimento industrial. A crise econômica mundial dos anos de 1930 foi uma ruptura estrutural num nível muito mais elevado de industrialização. Ela foi dominada através de novas indústrias fordistas e da regulação keynesiana, cujo protótipo foi às economias de guerra da II Guerra Mundial. Quando a acumulação fordista esbarrou nos seus limites, na década de 1970, o keynesianismo desembocou numa política inflacionista, com base no crédito público. A chamada revolução neoliberal, no entanto, apenas deslocou o problema do crédito público para os mercados financeiros. O pano de fundo era uma nova ruptura estrutural do desenvolvimento capitalista, marcado pela terceira revolução industrial da microeletrônica. Neste nível qualitativamente diferente de produtividade já não foi possível desenvolver qualquer terreno de acumulação real. Por isso se desenvolveu durante mais de duas décadas, com base no endividamento e em bolhas

financeiras sem substância, uma conjuntura econômica global baseada no déficit, que não poderia ser duradouramente sustentável. Toda a era neoliberal da desregulamentação foi acompanhada por uma cadeia sem precedentes históricos de crises financeiras e de endividamento. Enquanto essas crises estiveram limitadas a certas regiões mundiais ou setores elas puderam ser contidas por uma enxurrada de dinheiro dos bancos centrais. Mas isso só criou as bases para culminá-lo do processo de crise (KURZ, 2010, s/n).

Quanto às implicações mais recentes desse processo de permanente inovação da produtividade, vemos a concorrência entre governos e empresários, isto é, entre o “crédito público” e os “mercados financeiros”, para deslocar os prejuízos dos custos de manutenção da ordem social sobre os serviços públicos, sem que se veja apontada uma perspectiva de mudança intensa na organização da forma social.

No Brasil, os efeitos dessas crises parecem ter ainda repercussões menores porque, pelo que se pode deduzir do raciocínio de Kurz, aqui o capitalismo ainda tem encontrado espaços para se reproduzir, pois nem todos os domínios sociais e esferas econômicas refletem a forma social do valor. Ainda é possível encontrarmos aqui relações de troca simples que não se baseiam com evidência no *trabalho abstrato* para o acúmulo do lucro, se bem que sobrevivam em locais isolados e rudimentarmente. O esforço dos governos recentes com seus planos de modernização (o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, por exemplo) tende a extinguir qualquer vestígio que não seja o de relações capitalistas castiças. A doutrina da administração é modernizar portos, aeroportos, vias fluviais e rodoviárias para o escoamento da produção de mercadorias, uma vez que com a globalização ocorre a intensificação dos negócios. A manutenção dessa rota certamente assegurará por mais algum tempo crescimento econômico, entretanto, pouco se pode afirmar sobre sua condição de sustentabilidade.

Outro fator explicativo da escassa repercussão das atuais crises mundiais no Brasil - e esse ponto está intimamente relacionado com o esla-recimento anterior - parece ser o que DaMatta (1997, p.116) chama de “configuração específica” da sociedade brasileira. Diz o cientista social

que entre nós existem três modos lógicos que nos transpassam e que se opõem uns aos outros, mas ao mesmo tempo se complementam e são compensatórios; são os nossos moveres na “casa”, na “rua” e no “outro mundo”. Essas lógicas ensejam normas de condutas e códigos éticos díspares e que não estão relacionados a espaços físicos ou mensuráveis. Para ele, somos um nos ambientes da casa, outro na rua e outro ainda quando profes-samos uma fé religiosa. Nesse entendimento, teríamos herdado da cultura ibérica uma perspecti-va “relacional” (DAMATTA, 1997, p.23) de lidar com o outro e não uma perspectiva “individual” como vem ocorrendo nos países que realizaram a “revolução individualista” (p.34) a partir da éti-ca protestante que impulsionou o capitalismo em países como a Alemanha, Inglaterra, França. De forma que, segundo DaMatta (1997), para que qualquer experiência de mudança possa alcançar êxito entre nós “temos de tomar como ponto de partida o entendimento da sociedade tal como ela opera: com seus pontos altos e baixos”. E conclui: “somos mestres das transações equilibradas e da conciliação” (DAMATTA, 1997, p.20).

Todavia, se, como adverte DaMatta (1997), somos marcados pelas relações pessoais familiares e de compadrios até no trato das questões públicas, que inclusive faz desviar⁴ o ideário liberal de cidadania para ratificar as mediações tradicionais, como reagiremos depois que solvermos de todo a perspectiva do individualismo característi-co dos países de capitalismo avançado e nos vir-mos diante das crises aventadas anteriormente? Indicadores dessa solvência⁵ cultural não faltam: temos assistido entre nós, brasileiros, comporta-mentos cada vez mais ascéticos diante do traba-lho, bem como valorização dos elementos mate-riais ante os laços afetivos, também a ascensão da fé protestante com sua ética sem mediação, ao mesmo tempo em que cresce a naturalização do sofrimento alheio motivado pela diferença socio-cultural, entre outros. Somente aqueles que não estão sintonizados no tempo e no espaço com a realidade brasileira não têm enxergado esses fe-nômenos.

⁴ DaMatta (1997) diz sobre a cidadania no Brasil: “o que o caso brasileiro inegavelmente revela é que a noção de cidadania sofre uma espécie de desvio, seja para baixo, seja para cima, que a impede de assumir integralmente seu significado político universalista e nivelador” (DAMATTA, 1997, p.68).

⁵ A solvência tratada aqui não elimina as possibilidades que agentes sociais têm de interpretar os traços culturais advindos do exterior e desenvolver meios próprios de expressão.

Com relação às Políticas Públicas, temos visto que quando os governos não assumem a iniciativa das reformas, setores da sociedade civil e movimentos sociais passam a se mobilizar para que as mudanças ocorram, mas sem o “espírito” de coletividade de anos anteriores, como os ocorridos até a década de 1980. Tem sido assim no tocante a questão da reforma agrária, do meio ambiente, das prerrogativas das minorias sociais (mulheres, negros, homossexuais, crianças e adolescentes, idosos, etc.) que reivindicam legislações específicas que garantam direitos peculiares. Vemos que nos casos em que legislações foram elaboradas, quando não percebemos sua quase ineficiência (por ficarem apenas no papel) é porque elas foram capitaneadas pela lógica do mercado. Tudo parece se dar de maneira muito técnica, sem o “calor humano”, típico que era da nossa formação cultural. Outras políticas sequer são contempladas com uma legislação, permanecendo no limbo, ao sabor de interesses políticos momentâneos.

É nesse cenário de crise capitalista no primeiro mundo e de desenvolvimento retardatário da sociedade brasileira que devem ser encaradas as reformas nas políticas educacionais relacionadas à formação de professores. Entendemos que não existem exatamente agentes sociais por trás da modernização, mas a lógica do valor envolvida pelos sujeitos na sua forma social naturalizada. Num cenário social como esse quase tudo vale, desde que em consonância com uma razão compartilhada.

O discurso modernizador sobre a formação de professores – buscando sentidos

Quais os reflexos desse processo social sobre o professor e sua formação? Partimos do pressuposto de que as exigências sociais que recaem sobre a categoria docente não diferem, em sua substância, daquelas que incidem sobre as demais categorias profissionais. Seja como for, o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador.

Uma das manifestações desse fluxo de modernização encontra-se no conjunto de 26 iniciativas⁶ que dão forma a programas governamentais implementados pelo MEC e destinados à formação de professores, entre os quais se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O volume das ações em desenvolvimento no país permite afirmar que o Poder Público tem sido pródigo na formulação de políticas destinadas a esse segmento profissional. Todavia, se não cabe indagação em torno da existência de políticas de formação docente, havemos que ponderar sobre a natureza das ações desenvolvidas, bem como sobre o cumprimento de seus objetivos e metas. O posicionamento de Freitas, em entrevista concedida à Escola de Formação da CNTE (RETRATTOS DA ESCOLA, 2008, p.16), ao “afirmar que não houve alteração na política de formação implementada desde então [da Lei nº 9.394/96], permanecendo, ainda, as dívidas históricas do poder público com a formação dos professores”, reforça tais questionamentos.

A compreensão do significado da assertiva de Helena Freitas requer a explicitação das ideias e diretrizes que ora conformam a formação de professores no cenário nacional, elementos concei-

⁶ Estes programas contemplam cinco subáreas: dez na Educação Básica (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica – PARFOR; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil; Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO; Programa Banda Larga nas Escolas; Programa um computador por aluno), quatro na Educação Profissional e Tecnológica (Projeto Gestor; Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGA; Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PIQDTEC; Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção), sete de Educação superior (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior – FIES; Programa de Concessão e Manutenção de bolsas de Pós Graduação no País; Programa de apoio a Eventos no País - PAEP; Programa Pró-Equipamentos; Portal de Periódicos; Programa de Cooperação Internacional e Bolsa no Exterior; Programa Escola de Altos Estudos) um de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos), quatro na área Diversidade (Programa Escola Ativa – Educação no Campo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena – PROLIND; Rede UAB de Educação para a Diversidade). Ver em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 18 de novembro de 2010.

tuais necessários à reflexão sobre a possibilidade de o PIBID constituir-se como política capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa voltada para a emancipação profissional e humana dos sujeitos nela envolvidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, Lei nº 9.394/96, estabelece que a formação docente para atuar na Educação Básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, admitindo, porém, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62). Esse marco legal prevê, ainda, como princípio orientador dessa formação a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Art. 61). À clareza desses dispositivos contrapõe-se a determinação da LDBEN de que todo o processo formativo seja vinculado “ao mundo do trabalho” (Art. 1º, § 2º), devendo-se cuidar para que essa orientação, a princípio entendida como uma conquista, não possa também servir a reprodução social numa perspectiva mercadológica.

Esse alerta torna-se ainda mais pertinente face aos delineamentos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Resolução CNE/CP nº 1/2002), cujos fundamentos orbitam em torno do conceito de ‘competência’, termo presente em 50% dos artigos desse documento. A intenção que ganha conteúdo e forma no texto dessa Resolução é o propósito de desenvolver competências, orientação central nos princípios organizadores (Art. 3º), destacada na elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação (Art. 6º) e na organização institucional da formação dos professores (Art. 7º). O conceito de competência é concebido nessa orientação como mola propulsora da formação docente no cenário nacional.

A princípio, precisamos não perder de vista que nenhum construto teórico ou prático é asséptico, isento de princípios, valores e interesses. O conceito de competência, por não ser uma mera

abstração descolada das relações sociais que engendram um modo de produzir o mundo, ganha sentido quando interpretado à luz da ‘ordem das coisas’ e das necessidades de um dado tempo e espaço, de um determinado projeto societário. Por incidir sobre a formação humana, por projetar determinados modos de ação, é certo que ele é atravessado por uma visão de mundo e de relações que contribuem para sua produção (do mundo). Esse é o ponto que nos parece não ser possível desconsiderar. Desse modo, entendemos que os processos formativos em geral devem desenvolver nos aprendizes condições para a elaboração de conhecimentos críticos. Não somos contrários à promoção de competências; refutamos, sim, seu uso hiperinflacionado, que tende a valorizar saberes pragmáticos em detrimento de conhecimentos e práticas voltados para o enriquecimento cultural, artístico, científico e a diversidade. Nessa rota, na qual o conceito de competência assume feição instrumental dirigida à conformação da subjetividade dos trabalhadores à ideologia progressista do capital (MARKET, 2002), certamente, nos distanciamos da possibilidade de desenvolver docentes emancipados, com autonomia intelectual e técnica, com capacidade de reflexão e autorreflexão.

Grosso modo, é possível mesmo dizer que na realidade social desse início de século XXI ninguém, pelo menos em sã consciência, discorda da necessidade e importância de “saber fazer bem o dever”, recorrendo à formulação de Rios (2001, p. 87) sobre o sentido da competência. Mas qual dever? Quem define o dever a ser cumprido, quem estabelece o horizonte a ser perseguido? Tais indagações, que estão para além da mera divagação/digressão filosófica, nos impõem a tarefa do escrutínio do significado e implicações da noção de competência, considerando o cenário social, econômico e cultural em que emerge e ganha visibilidade e espaço na prática social, especialmente na prática educativa.

Articulação entre teoria e prática, capacitação em serviço, aproveitamento da formação e de experiências de ensino e desenvolvimento de competências são algumas das palavras-chave da reforma e da política destinada à formação de professores no contexto brasileiro nesses dois últimos decênios (1990 a 2010), visando alinhá-la às exigências da realidade social. Havemos de esperar que tais elementos conceituais se ma-

nifestem nas ações encaminhadas pelo Poder Público, entre os quais se encontra o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), objeto empírico de análise nesse texto. O próximo tópico, que fecha o ciclo de nossa reflexão, tematiza a questão.

Dos desafios do PIBID como política inovadora – sínteses provocadoras

O que temos a aprender com a trajetória do PIBID como política voltada para a formação de professores, seu incremento e melhoria? Alguns elementos sobre a proposta dessa iniciativa certamente ajudam a ponderar sobre esta inquietação.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontra-se em sua quinta edição (2007, 2009, 2010 e 2011). O exame dos editais do PIBID relativos aos processos seletivos dos projetos institucionais evidencia como sua diretriz motora a aproximação universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática, vínculo percebido como estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir estudantes de graduação no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do programa. Esses propósitos ganham contorno, ainda, na preocupação em direcionar o programa tanto para escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB “abaixo da média nacional” quanto para aquelas com “experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (CAPES, 2009, p. 4 - Item 2.3).

É nítido o foco na superação de problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem, ênfase que coloca como desafio à execução do programa no âmbito das IES a vigilância epistemológica dos princípios norteadores das práticas formativas. Nesse sentido, nos parece lícito questionar: temos desenhado e desenvolvido proces-

so formativos contrários à lógica da fragmentação do conhecimento e à oferta de dimensões diferenciadas de profissionalização? Ou temos concebido e executado ações pontuais que, como cerejas decorativas, são novidades em contextos escolares marcados pela escassez de quase tudo, mas que pouco ou nada contribuem para fomentar revisões teóricas, atitudinais e práticas necessárias a inovações efetivas e fecundas no modo de conceber e viver a docência? A inserção dos licenciandos na escola tem assegurado a esses futuros professores aprendizagens significativas sobre o ensinar, constituindo-se em subsídio conceitual e prático pertinente a sua identificação como profissional docente?

Outro lado da questão reporta-se às condições em que este programa vem sendo operacionalizado a partir da interface universidade e escola básica. Para além das bolsas garantidas aos sujeitos envolvidos diretamente no PIBID, certamente fator que tem estimulado e dado visibilidade a esta ação, nos parece fundamental também o apoio institucional e a valorização dos profissionais que participam da iniciativa. Nesse sentido, apresenta-se como desafio:

- **Entre os docentes universitários:** enfrentar o distanciamento e ou desconhecimento que ainda parece persistir em relação à escola básica, a aprendizagem dos alunos e ao trabalho docente nesse contexto. Falamos muito sobre a Educação Básica, mas temos, de fato, vivência profissional nesse contexto? Estar dentro da escola é um passo importante, mas é preciso também integrar-se a sua dinâmica, assim como nos parece necessário desenvolver uma cultura de integração ensino e pesquisa. Para que práticas nessa direção possam ser concretizadas, nos parece necessário o desenvolvimento, por parte do professor universitário, de um trabalho pedagógico que vise promover a pesquisa como princípio orientador do aprendizado da profissão. Contudo, a literatura sobre o professor universitário aponta que parcela significativa dos profissionais que assumem a docência nesse contexto é oriunda do bacharelado (MOROSINI 2000), sobretudo em áreas como a Física, Matemática, Química e Biologia. Esse perfil acentua o desafio de promoção de processos de iniciação à docência, uma vez que, não raro, professores formadores responsáveis por esta tarefa apresentam lacunas em sua formação pedagógica. Assim, chama-

mos atenção para a importância de estratégias de trabalho colaborativas entre pares que integrem os professores universitários de diferentes áreas para discutir intenções, práticas, dificuldades e possibilidades do processo formativo, certamente um espaço dinâmico de formação pedagógica para esses profissionais. Ademais, as interações entre escola e universidade, licenciando, alunos e professores da escola certamente é prenhe de situações provocadoras que impactam sobre as intenções e ações originalmente previstas, reclamando contínua adequação;

- **Entre os gestores das redes públicas de ensino onde o PIBID é operacionalizado:** quais condições de trabalho os professores da escola têm para se desenvolverem e atuarem como coformadores no PIBID? Como conciliam sua carga horária de sala de aula com a atividade de coformador? Questões dessa ordem não podem ser desconsideradas se o propósito for romper com a improvisação e o aligeiramento dos processos de formação, revitalizando-os com base na troca entre pares e no que acontece na escola. Parece-nos urgente assumir de modo efetivo a valorização dos profissionais docentes para a concretização da escola como espaço de formação, o que solicita, no mínimo, tempo curricular dos professores para se desenvolverem e atuarem como coformadores, bem como condições de trabalho mais favoráveis (destinação de carga horária para dedicar às ações do programa, formas de incorporação dessa atividade na progressão funcional, apoio dos gestores, etc.);

- **Entre os professores da escola básica:** que participação os professores supervisores têm no desenvolvimento do PIBID em seu contexto de trabalho? Como os docentes da escola vivenciam a tarefa de ser um coformador de um futuro colega de profissão? Em que essa vivência tem contribuído para um exame crítico de suas convicções, práticas e atitudes como professor? Indagações dessa ordem fazem parte das reflexões desses profissionais no âmbito de suas atividades como professor supervisor do PIBID? Ou eles têm assumido uma posição de tarefeiros? A inserção do professor no programa certamente pode ser percebida como o estabelecimento de um ciclo novo no processo de formação inicial de professores em nível superior. Todavia, as interrogações anteriores postam preocupações que nos parecem legítimas, uma vez que temos uma tradição de re-

formas de cima para baixo, marcadas por ações externamente geradas identificadas como inovadoras, delegando-se a escola e aos seus professores papel operacional (FARIAS, 2002). Para o sucesso do PIBID como política que visa incentivar o interesse pelo magistério e fortalecer a formação inicial de futuros professores da Educação Básica é necessário integrá-lo aos anseios reais da escola, considerando que mudanças no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos reclamam a adesão dos professores (FARIAS, 2006). No plano individual, os professores que participam do programa como supervisores devem buscar constituir, a partir das oportunidades, experiências e conhecimentos adquiridos, uma atitude proativa no que concerne ao seu crescimento profissional (investimento, por exemplo, na ampliação de sua formação cultural).

Os desafios que contornam o PIBID enquanto política em plena expansão na cena educacional brasileira não são modestos, nem simples, resvalando sobretudo no compromisso ético que o envolve. Compromisso ético que se desvela no respeito aos alunos, às instituições, à sociedade; ética como o sentido que se atribui a docência como profissão. Desse modo, se as intenções (conteúdo) do PIBID, expressas na documentação que lhe dá forma e visibilidade social, revelam sintonia com as orientações legais e curriculares em curso no país, obviamente que sua concretização é resultado de negociações, contestações e disputas entre os sujeitos envolvidos. É no “chão da escola” que as políticas ganham vida e significado. Nesse contexto, estudantes e professores (escola e universidade) têm um papel a cumprir.

Essa compreensão nos impõe a tarefa de colocar em questionamento as experiências efetivadas, refutando ações formativas pontuais, pragmáticas e descontextualizadas dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação. Ao mesmo tempo, nos convoca a constituir o PIBID como política capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa de caráter emancipador. Havemos de considerar que inovar e mudar são possibilidades gestadas entre o proposto (a intenção da política) e o vivido (a política efetivada), espaço histórico de contínua interpretação e reinterpretção da política educacional.

Referências

- BRASIL. *Declaração de Brasília*. Brasília, 2005. Disponível em: www.mre.gov.br/aspa/Decl/portugues.doc. Acesso em: 30/05/2011.
- BRASIL. MEC/CNE. *Resolução nº 1/2002* - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2002.
- BRASIL/MEC. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
- BRASIL/MEC. Portal Brasil Educação. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 18 de novembro de 2010.
- CAPES. DEB. *Edital Nº 02/2009* – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID. Brasília, 2009.
- CNE. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicado por ter saído com incorreções do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1997.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: *Perspectiva*, Florianópolis. V.23, Nº 2, p. 381-406, jul/dez. 2005.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2002.
- _____. *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Estado, política educacional e inovações pedagógicas. In: *O Público e o privado*, Ano 3, nº 5, jan./jun., 2005, p. 61-74.
- KURZ, Robert. *A teoria de Marx, a crise e a abolição do capitalismo: perguntas e respostas sobre a situação histórica da crítica social radical*. Disponível em: <http://www.o-beco.planetaclix.pt/rkurz363.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2010.
- MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. In: *Revista Educação e Sociedade*. Fortaleza: Ed. UFC, nº 79, 2002, p. 189-212.
- MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- RETRATO DA ESCOLA. *Dossiê Formação de Professores: impasses e perspectivas*. V. 2, nº 2/3, Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)/CNTE. jan./dez. 2008.
- UNESCO. *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*, Nova Delhi- Índia: 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago.2004.
- UNESCO. CONSED. Anotações sobre o marco de ação de Dakar. In: *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa, 2001, p. 13-28.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/doc-internacionais. Acesso em: 10/05/2004.

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação. Pós-Doutoranda em Educação pela UNB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

Cláudio César Torquato Rocha

Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. E-mail: claudio_torquato@yahoo.com.br

Recebido em: 05.05.2012

Aceito para publicação em: 15.05.2012

