

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Natalia Neves Macedo **Deimling** – UTFPR

Aline Maria de Medeiros Rodrigues **Reali** – UFSCar

Resumo

Objetivamos neste artigo discutir as influências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no estreitamento da relação entre universidade e escola. Trata-se de uma das categorias de análise discutidas em uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve na análise documental e na entrevista semiestruturada os principais instrumentos de construção e análise dos dados. As entrevistas foram realizadas com 18 professores (entre coordenadores, supervisores e colaboradores) e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira no ano de 2013. Os resultados mostram que o Programa tem favorecido a aproximação entre escola e universidade e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Todavia, alguns aspectos foram também apontados como limitantes, tais como o pouco apoio da universidade às atividades realizadas no âmbito do Programa e a falta de formação e de apoio das redes de ensino aos supervisores para o planejamento e orientação dos alunos bolsistas.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Relação Universidade-Escola.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Considerações iniciais

Visando ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre a validade social e educacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e considerando, em especial, seu objetivo de promover a integração entre educação superior e educação básica, mobilizando os professores das escolas públicas de educação básica como cofomadores dos futuros

docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (BRASIL, 2010; 2013), apresentamos neste artigo uma análise sobre os impactos deste Programa na relação entre universidade e escola, sob a ótica dos atores envolvidos.

Trata-se de uma das categorias de análise discutidas em uma pesquisa mais ampla de abordagem qualitativa que teve na análise documental e na entrevista semiestruturada os principais instrumentos de construção e análise dos dados. As entrevistas aqui analisadas foram realizadas com um coordenador institucional, dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores, sete professores supervisores e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira no ano de 2013. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos distintos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras-Português/Inglês¹, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, designados neste trabalho pelas letras A, B, C e D, aleatoriamente.

A análise e discussão dos dados apresentados neste artigo respaldaram-se em um referencial teórico que discute sobre o tema - Libâneo, 2005, França, 2006; Gatti e Barreto, 2009; Nóvoa, 2009; Marcelo Garcia, 2010; Zeichner, 2010; Tardif, 2012; entre outros – e nas bases legais que regulamentam e dispõem sobre o PIBID, na política nacional de formação de professores e na interpretação que os sujeitos que participam deste Programa fazem sobre suas influências, contribuições, limitações e desafios, neste caso específico, para a relação entre escola e universidade.

Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Coordenador Institucional (CI), Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG), Coordenador de Área (CA), Supervisores (S), Colaboradores (C) e Bolsistas de Iniciação à Docência (B). Assim, ao final de cada relato é apresentada a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito narrador.

A relação entre a Universidade e as Escolas

Diferentes estudos e pesquisas (NÓVOA, 2009; MARCELO GARCIA, 2010; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012) têm discutido sobre a importância e a necessidade

¹ Apesar de ser um único curso (Letras-Português/Inglês), os subprojetos Letras-Português e Letras-Inglês são independentes. Neste estudo, apenas o subprojeto Letras-Inglês foi objeto de análise.

de se estabelecer, no processo de formação docente, a integração entre os saberes acadêmicos, adquiridos na universidade, e os saberes da prática, adquiridos no contato com a profissão. Alguns desses estudos defendem a ideia de uma verdadeira articulação entre a formação inicial e o campo da prática por meio da criação de um “terceiro espaço de formação”, ideia amplamente discutida por Zeichner (2010). Nesse espaço, tanto a universidade quanto a escola atuam na formação dos futuros professores por meio de atividades, ações e estratégias devidamente orientadas e fundamentadas que superariam, ao longo de todo o processo, a cisão entre a teoria e a prática da profissão, ainda tão presente em muitos cursos de formação inicial de professores.

Essa ideia vai ao encontro, também, do que defende Tardif (2012) sobre as múltiplas e diferentes fontes de saber. Segundo o autor, o saber docente é plural, compósito e heterogêneo porque envolve conhecimentos bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Para este autor, tais conhecimentos estão na confluência de vários saberes oriundos, por exemplo, da sociedade, das universidades (saberes disciplinares), da instituição escolar e dos outros atores educacionais (saberes experienciais), entre outros. Partindo de tais princípios, faz-se imperativo considerar essas múltiplas fontes de saber no processo de formação docente, as quais, articuladas entre si, integram o conhecimento profissional.

Todavia, para que uma formação seja desenvolvida nessa perspectiva, é necessário, além de uma sólida e abrangente compreensão dos conteúdos acadêmicos e disciplinares, que os futuros professores mantenham contato com o contexto profissional num momento considerado por Zeichner (2010) como de inserção à prática, sob a orientação cuidadosa de um professor regente de turma. Tal contato deve extrapolar, contudo, aquele realizado em situações de estágio supervisionado ou de práticas de ensino, nas quais, em muitos casos, a prática é frequentemente considerada o campo de aplicação da teoria adquirida na universidade. Além disso, a inserção deve proporcionar, para além do contato com o contexto da prática, sua compreensão a partir dos conteúdos discutidos e aprendidos na universidade, assim como esses devem ser utilizados como subsídio à problematização da prática e da experiência docente. Tal proposta, porém, supõe que a parceria entre universidade e escola seja realizada de uma maneira menos hierárquica, constituindo-se como uma nova oportunidade de aprendizagem para professores em formação.

A partir das entrevistas realizadas com os participantes, podemos observar que o PIBID tem, em certa medida, contribuído para a construção desse trabalho colaborativo

entre as duas esferas. Para os participantes, essa parceria tem proporcionado a alguns dos alunos da educação básica, por exemplo, o conhecimento e o contato com a Universidade, suas atividades e estrutura. Entretanto, concordamos com França (2006) quando afirma que pensar na possibilidade de construção de parcerias entre universidade e escola implica, necessariamente, uma maior compreensão por parte dos profissionais de ambas as instituições acerca de seu papel como agentes formadores. No caso específico do PIBID, implica a valorização, o trabalho, o comprometimento e o envolvimento tanto da comunidade universitária quanto da comunidade escolar, como um todo, no trabalho realizado, tendo em vista o desenvolvimento de práticas verdadeiramente compromissadas com uma formação qualitativamente melhor de todos os envolvidos direta ou indiretamente no Programa. Tal trabalho, no entanto, demanda uma maior abertura e contrapartida por parte de ambas as instituições no sentido de propiciar uma ação colaborativa que defina as bases para os objetivos propostos.

O PIBID e o papel da Universidade para o seu desenvolvimento

De acordo com as entrevistas, a Universidade analisada tem oferecido, em algumas situações, contrapartida para o desenvolvimento das atividades do PIBID. Isso pode ser evidenciado na narrativa do coordenador institucional, segundo o qual a instituição disponibiliza, quando necessário, apoio logístico, de transporte e de custeio para algumas atividades do Programa. O mesmo pode ser observado, também, nos relatos de um dos coordenadores de área entrevistados. Todavia, com base nas narrativas dos demais participantes do estudo, falta apoio da universidade, especialmente no que diz respeito à disponibilização de espaço para reuniões e encontros entre os participantes, bem como para a discussão e planejamento das ações que serão realizadas. Quando questionados sobre a existência ou não de contrapartida da universidade para o PIBID, dois coordenadores de área relataram:

*Não tem. O apoio que nós tivemos do nosso departamento e principalmente da coordenação do curso, quando houve uma reestruturação física aqui, que [outro curso] saiu e nós ganhamos mais espaço. Nossa demanda foi atendida pela coordenação do curso, que entendia perfeitamente e ajudou a gente e a chefia de departamento. Mas o [coordenador institucional] não tem isso da universidade. Isso ele vai poder te contar um pouquinho melhor. **Ele não tem uma sala. A gente precisa ter uma sala pra gente poder trabalhar pelo PIBID, porque, afinal de contas, isso demanda... Ainda mais o coordenador institucional... Uma sala com computador, com impressora. É o mínimo que a gente pede. Mas infelizmente isso ele não conseguiu. Ele trabalha, você vê lá, conosco, na sala usando a estrutura da sala. Telefone... Ele precisa fazer ligações... Às vezes são ligações delicadas que***

ele tem que fazer e está lá no meio de quatro outros professores. Inclusive, uma coordenadora de PIBID, então ele não tem privacidade e isso eu acho que a universidade... A gente entende toda a falta de estrutura que tem, mas a universidade eu acho que está abrindo muitos... Participando de muitos processos, muitos projetos, e a demanda por espaço está ficando um pouquinho pra trás, um pouquinho a desejar. (ACA, grifos nossos)

O apoio fica na promessa por enquanto porque eu pedi uma sala pro PIBID porque um projeto desse tem uma amplitude muito legal e a sala que eu utilizo hoje não é a sala do PIBID, é a sala do laboratório de ensino da [conteúdo específico D] que está quase sendo conhecida por todo mundo como a sala do PIBID porque eles usam o tempo todo. Então eu gostaria de uma sala na universidade. Nosso apoio é no sentido de na inauguração de edital, essas coisas, mas justamente por conta disso é que talvez o PIBID seja bem autônomo, eu diria. A gente até comunica o que está fazendo, mas não fica pedindo o que se pode ou não fazer. Daí eu chego pro meu coordenador e falo, "olha, eu vou fazer uma oficina nas escolas". Eu chego pro diretor geral e falo, "olha, eu tenho 12 alunos pibidianos selecionados". Chego pro diretor de graduação e falo, "olha, eu quero um edital assim, assim e tal... está prontinho, é só você lançar". Então é nesse sentido que eu tenho o apoio deles. (DCA grifos nossos)

Em alguns casos, a ausência de visibilidade e de apoio da instituição ou de alguns de seus *campi* ao Programa pode refletir em seu desconhecimento e desvalorização por parte dos que dele não participam, como é possível observar nos relatos de alguns coordenadores e bolsistas de iniciação à docência entrevistados:

Às vezes tem aquele "ah não, orientações de PIBID não vale, o que vale é orientação de TCC, de estágio". Então, porque isso você não recebe pra fazer. Agora eles estão recebendo à parte, então, há uma sobrecarga... Eles precisam resolver essa questão, porque envolve aquilo ali, envolve uma bolsa. [...] por mais que eu diga, "oh tem tantos orientandos, tem isso, tem aquilo, aquilo outro", mas eu não tenho alívio nenhum, nunca tive alívio nas aulas nem nas orientações de outros. Porque eu sou professora, porque eu tenho a coordenação do PIBID. (CCA, grifos nossos)

Aqui [o PIBID] ainda é meio desconhecido, viu? Sinceramente, eu já andei reclamando, mando e-mails, de vez em quando sai um edital aí da fundação, aí coloca lá no finalzinho que tem PIBID. Pode participar o pessoal da iniciação científica, da iniciação tecnológica, aí eu mando e-mail para e falo, "escuta, e o PIBID?". Aí ele fala, "ah, esqueci", aí ele faz uma errata e corrige. Mas aí vem um outro edital e acontece a mesma coisa. [...] Então quer dizer, a própria universidade ainda não sabe se insere o PIBID em algumas atividades. Então isso eu percebo. [...] Tem professor que eu acho que nem conhece que tem o PIBID aqui no campus. [...] e eu percebo assim também, existe, existe um certo desprezo. Como se o aluno do PIBID fosse menos importante do que um aluno da iniciação científica. E isso eu já percebi aqui dentro também. Então às vezes em um bate papo com um professor ou outro assim, você percebe que para ele é mais importante o aluno da iniciação científica do que ter 18 alunos do PIBID para o campus. Então... entra naquela questão social, de novo não valoriza a formação dos professores. Nem na própria universidade nós valorizamos. (BCA, grifos nossos)

Alguns não valorizam. A maioria não. Eles enxergam assim, "olha, é dinheiro desperdiçado". Por quê? Porque pensa muito naquela pesquisa. É o pensamento quadradinho. Pensamento, assim, bom, é, "eu quero saber da minha pesquisa, como eu vou atingir os objetivos da minha pesquisa". Então, isso tem importância. Porque eles enxergam que artigo na área de educação é menos importante... (CG, grifos nossos)

*Os estagiários tem que passar o dia inteiro aqui, o aluno vai pra casa só de noite, e ele tem direito ao café e a gente não tem, a gente não tem os direitos que o PIBIC tem, por que a gente não tem? Eles falam que é pelo fato da gente não trabalhar na escola, mas poxa, a gente passa a maior parte do tempo aqui, a gente tem que ir lá na sala, tem a reunião e a gente tem que vir pra cá planejar o conteúdo e fora que a gente planeja fora do horário, então, **por que a gente não tem os mesmos direitos da iniciação científica, eu acho que é muito desvalorizado, pode ser pelo projeto ser novo, fato, ou pode ser por que? Porque o nosso grupo é um curso de licenciatura...** (AB, grifos nossos)*

Dois alunos no curso que não são do PIBID, eles estavam brincando assim "ah, se eu achar que as matérias de [conteúdo específico D] pura são muito difíceis, eu vou fazer meu TCC sobre educação". Falaram bem assim... aí eu fiquei pensando "nossa, mas até aqui os meus colegas desvalorizam a nossa profissão" porque de certa forma é uma forma de desvalorização, falando assim que é mais fácil, a outra é mais difícil. É estranho pensar nisso. (DB, grifos nossos)

*Vou contar uma história que aconteceu no fim de ano, teve um [grupo do subprojeto] PIBID que foi no mini auditório, então, foram três dias, na 2ª, 3ª e 4ª antes do recesso, daí o público foi praticamente nós mesmos. **Estava aberto a todos da universidade, e acho que todos os interessados também seriam de outros PIBIDs, mesmo assim, não compareceram.** Não existe... Bom, uma coisa que o outro grupo comentou, também, que, às vezes, **não existe contato dentro da própria instituição entre os PIBIDs.** (AB, grifos nossos)*

A partir dos relatos apresentados, podemos observar que em algumas situações o PIBID não possui o mesmo valor que outros projetos e programas desenvolvidos na universidade. Tal desvalorização se apresenta sob diferentes maneiras: entre os professores do mesmo departamento, entre professores de outros cursos, entre os próprios estudantes de licenciatura, entre estudantes de outros cursos e projetos e entre os diferentes subprojetos do mesmo *campus*.

Certamente, o fato de o PIBID ser ou não valorizado dentro da instituição depende, também - e em certa medida -, da divulgação, visibilidade e importância que os próprios membros dão as atividades nele desenvolvidas. Como podemos observar, existe uma preocupação de alguns dos subprojetos analisados em socializar tais atividades com a comunidade acadêmica por meio de seminários e encontros; todavia, mesmo com tal iniciativa, muitos parecem ainda não se preocupar em conhecer o PIBID

e os trabalhos nele desenvolvidos. Um dos motivos apresentados pelos participantes se refere ao fato de o Programa estar vinculado a um curso de licenciatura.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), vários estudos acadêmicos mostram que no modelo universitário brasileiro as licenciaturas têm sido consideradas, historicamente, como uma formação de segunda categoria face aos demais cursos superiores. Com isso, a formação de professores passa a ser entendida como uma atividade de menor categoria, e quem a ela se dedica passa a ser pouco valorizado. Segundo a autora, decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária: as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, e a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. No entanto, como aponta Libâneo (2005), a desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura, aliado a outros aspectos de mesma importância, pode dificultar ou até mesmo impedir a efetivação de políticas públicas de formação docente.

Tendo isso em vista, é imperativo que a universidade, enquanto *locus* privilegiado de formação docente, apoie e valorize os cursos de licenciatura, seus estudantes e os profissionais que nele atuam. Uma das formas de reconhecimento pode se dar pela valorização do PIBID por parte da instituição que, segundo o coordenador institucional e uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, tem ocorrido de maneira satisfatória:

Tudo que a instituição pôde fazer pra nos ajudar com relação ao PIBID eles fizeram, em períodos, por exemplo, que nós não tínhamos verbas, precisávamos deslocar pros campus, eles bancavam as diárias, passagens e tudo mais, então eles sempre apoiaram, então esse foi o ponto mais importante, de apoio. (CG, grifos nossos)

Outra coisa que eu vou te falar que é legal, além do dinheiro da CAPES a gente tem um baita apoio da UTFPR, entende? Já vi a UTFPR ceder diárias da UTFPR para alunos do PIBID porque o projeto não tinha mais, já vi a UTFPR pagar algumas custas, por exemplo, de eventos que foram organizados para o PIBID, certo, porque o PIBID não tinha rubrica para pagar isso, está entendendo? Eles pedem veículo, nossa, eles fazem tudo. Porque a UTFPR podia entender assim, “ah não, o PIBID tem o seu recurso, então nós não vamos dar nada”. Bem pelo contrário, nossa, a pró-reitoria da graduação abraçou o projeto assim, e tudo que a gente precisa mesmo e eles podem fazer, eles fazem. Mesmo sem burocracia também, interagindo e tal. [...] Então, poxa, como não trabalhar bem assim quando a própria universidade abraçou o projeto? Mas ela não faz isso só para o PIBID, não é o filhinho queridinho. Ela faz isso para todos. Faz para outras coisas e tal. Mas veja, nesse caso, nós somos tratados muito bem. [...] Claro, isso pode ser a nível de campus, também, pode ser também. Eu não conheço a realidade de todos os campi. (CI, grifos nossos)

Como podemos observar nos relatos, a Universidade tem, ao menos no *campus* sede, atuado como ponto de apoio ao PIBID em suas necessidades, especialmente naquelas relacionadas a recursos financeiros. Todavia, tendo em vista a amplitude do projeto e a natureza *multicampi* da instituição, faz-se necessário que não apenas um *campus*, mas todos os *campi*, no papel de suas diretorias, apoiem e valorizem o Programa em suas dimensões e necessidades. Da mesma forma, faz-se indispensável uma maior valorização, por parte de seus profissionais, do trabalho desenvolvido tanto pelos professores quanto pelos estudantes dos cursos de licenciatura, bem como uma melhor compreensão do Programa enquanto Projeto de Formação da Instituição. Tal compreensão contribuirá não apenas para a valorização do PIBID na Universidade mas, igualmente, para a valorização dos cursos de licenciatura e da própria formação docente.

De acordo com relatos de uma das coordenadoras de gestão entrevistadas, a instituição tem valorizado o trabalho desenvolvido pelos professores que estão envolvidos em projetos - dentre eles o PIBID - no momento de sua progressão na carreira. Para esta professora, isso demonstra, de alguma maneira, certa apreciação e incentivo por parte da instituição ao trabalho realizado por esses profissionais. No entanto, segundo a mesma, para que haja uma maior valorização dos coordenadores de área e colaboradores do PIBID, é preciso que a instituição e os próprios participantes do Programa o considerem também como um campo de pesquisa, neste caso particular, como um campo de pesquisa educacional, a fim de que os resultados e a produção dele decorrentes sejam valorizados, também, como pesquisa docente.

O PIBID e o papel das escolas e das redes de ensino para o seu desenvolvimento

Mancebo et al. (2006), ao discutirem sobre as implicações da crise da reforma do Estado e da universidade para o trabalho docente, argumentam que este trabalho tem sido marcado na atualidade pela precarização e intensificação, sendo uma das possíveis explicações para isso o descompasso entre as políticas públicas, os programas de formação, a organização do trabalho docente e a prática e motivação dos professores. Muitas vezes, políticas e programas são elaborados de modo a aumentar as atividades docentes sem, contudo, alterar significativamente suas condições objetivas de trabalho. Desta forma exige-se mais do professor nas mesmas condições. O mesmo é discutido por Lessard (2010), segundo o qual há muito de utópico no modelo de formação docente, especialmente de formação continuada, uma vez que ele supõe que a melhoria da escola recai essencialmente sobre os professores. Daí resulta a ambivalência dos

docentes em relação às políticas de formação: eles desconfiam da autonomia que lhes é concedida por ela ser “outorgada” pelas instâncias superiores; veem aumentada a sua carga de trabalho e ampliadas suas responsabilidades e, em contrapartida, não sentem o devido respaldo dos respectivos sistemas de ensino.

De acordo com dados das entrevistas realizadas com os coordenadores de área, a participação dos professores da educação básica nos momentos de discussão e planejamento das atividades e ações do PIBID constitui-se elemento essencial para a formação dos envolvidos. Assim, para que esses momentos de formação ocorram, em alguns casos o cronograma de reuniões é adequado em função dos horários disponíveis pelos professores supervisores. Não obstante, mesmo diante de adequações, alguns professores supervisores não conseguem participar das reuniões realizadas ou participam com pouca frequência. Segundo dados das entrevistas, a maioria dos professores supervisores trabalham 40 horas semanais e em mais de uma escola, o que dificulta sua integração nas atividades realizadas na universidade e, em algumas situações, sua atuação nos momentos de planejamento das intervenções. Há que se considerar ainda o fato de que, como apontam Gatti e Barreto (2009), o número de horas semanais efetivamente trabalhadas pelos docentes costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas, sendo o primeiro maior, englobando também o tempo empregado na preparação das aulas, correções de avaliações e nos estudos realizados fora do horário escolar, o qual deveria ser acrescido ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes. Por esses e outros motivos, muitos professores da educação básica vinculados ao PIBID não encontram tempo para participar das atividades do Programa também na Universidade e, com isso, sua participação e supervisão acabam se limitando, em muitas situações, a seus próprios locais de trabalho – em sala de aula ou nos poucos momentos de planejamento na escola.

Considerando tais aspectos, e tendo em vista a proposta do PIBID de transformar os professores da educação básica em cofomadores dos licenciandos e torná-los protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, seria necessário, pois, que as redes municipais e estaduais de ensino na qual eles se encontram vinculados disponibilizassem as condições necessárias como, por exemplo, tempo e também espaço para que esses profissionais pudessem atender aos objetivos do Programa e atuar efetivamente na formação desses alunos, futuros professores. Esse é um dos aspectos também discutidos por uma das coordenadoras de gestão entrevistadas:

*[...] Aí, fala assim, "Vamos participar de um evento. Dá pra trazer dinheiro, a gente paga a inscrição", "Não dá, não posso ir". Então, **a participação deles [supervisores] é muito limitada. Muito, muito mesmo.** Eles dão abertura pra os alunos trabalharem nas escolas. As escolas que a gente tem conseguido fazer parceria, elas têm dado uma abertura bem legal, os alunos não têm dificuldade de trabalhar. **Os professores se dedicam no tempo que eles estão lá, mas é só.** Então, não existe essa devolutiva. A gente queria, por exemplo, os alunos, aqui, eles têm encontro semanais com os coordenadores de área, pra leitura de artigo, leitura de livros. Então, eles fazem apresentações. Então, **a gente queria o supervisor nesse momento também, mas a gente não consegue.** Já foi feito várias tentativas, não tem, a gente não consegue. E a gestão, ela, não pode interferir muito nesse quesito, porque o que acontece? É meio que a gente passar por cima da autoridade do coordenador de área. [...] Então, eu não procuro interferir. **Mas eu entendo parcialmente um pouco essa tentativa de não comprometimento, porque elas têm uma carga horária muito alta, e, aí, vem toda aquela problemática.** Pra viajar, tem que ir, às vezes, muitas vezes, pra longe, quem é que substitui esse povo nesse tempo que fica? Então, a gente tem a nossa realidade agora, que a gente dá 10 aulas por semana, 12 aulas por semana. **Quero ver trocar com elas 40 aulas por semana. Não é?** (CG, grifos nossos)*

A mesma ideia é possível de ser observada numa discussão realizada por um grupo de participantes do II Fórum de Área do PIBID – Paraná, de 2013, segundo os quais, para que haja uma maior integração entre as universidades e a Secretaria de Educação do Estado, é necessário que se incentive, autorize e oficialize a liberação dos professores supervisores para o desenvolvimento das atividades relacionados ao PIBID, tais como reuniões de discussão, orientação e planejamento (na universidade e na escola), e também para sua participação em eventos, tendo em vista socializar, juntamente com os demais participantes, os trabalhos realizados por meio do Programa.

Para além da disponibilização de tempo, se considerarmos o PIBID como um programa que, ao intervir na prática profissional docente, também influencia na formação dos professores da educação básica, seria necessário que tais redes de ensino incorporassem o tempo que eles utilizam para a atuação no Programa – ou ao menos uma fração desse tempo - como parte de sua carga horária de trabalho e que também o considerasse como momento de formação continuada para fins de qualificação e progressão na carreira profissional. Afinal, não parece fazer sentido delegar responsabilidades ao professor sem oferecer-lhe, em contrapartida, as condições necessárias para o cumprimento de suas funções e a devida valorização do trabalho por ele desenvolvido.

É importante ressaltar que o fato de os professores supervisores serem remunerados configura-se, sem dúvida, como um avanço no que se refere à valorização

das funções desempenhadas por esse profissional no processo de formação de futuros professores. Todavia, além de valorização financeira, esses profissionais necessitam, igualmente, ter reconhecidas suas funções em termos de carreira profissional, bem como condições apropriadas de trabalho para que essas funções sejam desempenhadas de modo a colaborar efetivamente na formação docente proposta e na qualidade dessa formação. E para que essas condições sejam alcançadas, faz-se necessária uma articulação orgânica entre o que propõem as políticas públicas para os processos de formação e atuação docente e as demandas e necessidades da realidade em que tais processos se desenvolvem.

Outrossim, considerando os objetivos do PIBID para a formação de estudantes e professores, faz-se também necessário que as escolas e as redes nas quais elas se encontram vinculadas se envolvam com o Projeto. Segundo as coordenadoras de gestão entrevistadas, faz-se necessária uma maior articulação entre as secretarias e núcleos regionais de ensino com a universidade, tendo em vista uma melhor divulgação do PIBID, seu apoio, incentivo, valorização, bem como o conhecimento dos cursos e programas de formação que são desenvolvidos por intermédio do Programa e pela universidade.

O estabelecimento de uma ação conjunta entre as IES a Secretaria de Educação do Estado para o estreitamento da relação entre universidade e escola também foi um dos aspectos apresentados no relatório de um dos grupos de discussão do II Fórum de Áreas do PIBID – Paraná (2013). Nele, os participantes do Fórum ressaltaram, de um lado, a importância de a SEED do Paraná conhecer melhor os objetivos do PIBID, participar com maior frequência de suas atividades dando-lhes o apoio necessário, bem como analisar seus impactos nas escolas e em seus professores, oferecendo as condições materiais necessárias para que também os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino possam estabelecer a devida parceria e contato com as escolas e as universidades que compõem cada projeto. De outro, os professores e técnicos presentes advertiram sobre a necessidade de um maior compromisso das universidades em manter a Secretaria informada sobre os Projetos PIBID desenvolvidos nas escolas e sobre os sujeitos nele envolvidos. Além desses aspectos, os participantes do Fórum argumentaram também sobre a necessidade de um trabalho colaborativo entre universidade e escola, tendo em vista a superação da verticalidade e hierarquização que historicamente tem permeado a relação entre essas duas instituições.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, podemos observar que o Programa tem favorecido a aproximação entre escola e universidade e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Com isso, o dualismo entre conhecimento acadêmico e saberes profissionais e entre teoria e prática passa a ser gradualmente superado, favorecendo, em grande medida, a formação inicial dos estudantes da licenciatura, a formação continuada dos professores da escola e da universidade e o trabalho colaborativo entre os envolvidos no Programa.

Além disso, os dados nos permitiram observar que o PIBID tem possibilitado aos professores e estudantes das escolas de educação básica a aproximação com o ambiente universitário e, de maneira semelhante, favorecido um maior contato da universidade, seus profissionais e licenciandos com o contexto escolar, o que contribui ainda mais para o estreitamento e enriquecimento da relação entre as duas instituições educativas. Neste processo, tanto a universidade quanto a escola passam a se configurar como espaços de formação docente, cada uma com características, objetivos e especificidades diferenciadas.

Todavia, alguns aspectos dessa relação foram também apontados como limitantes pelos participantes. Um deles se refere ao apoio da universidade às atividades realizadas no âmbito do Programa. Em algumas situações, há contrapartida da universidade para a realização dos trabalhos desenvolvidos e para a socialização desses trabalhos; no entanto, relatos de alguns dos participantes entrevistados demonstram a desvalorização do PIBID por parte de muitos dos professores que não atuam no Projeto. Para esses participantes, tal desvalorização está associada, principalmente, ao fato de o Programa não ter por objetivo principal o desenvolvimento de pesquisas e também por estar vinculado a cursos de licenciatura, historicamente desvalorizados nas instituições universitárias.

Tendo em vista tais aspectos, consideramos que, para que as atividades relacionadas ao Programa sejam desenvolvidas de maneira satisfatória, não apenas os participantes no Projeto devem se envolver com o mesmo, mas também toda a comunidade acadêmica, no sentido de vincular o PIBID não apenas a um curso de licenciatura, mas, especialmente, a um projeto e uma política de formação docente da universidade. Assim, não apenas este Programa passará a ser mais valorizado dentro das instituições de ensino superior mas, igualmente, os cursos de formação de professores. Da mesma forma, é preciso que os professores da educação básica, as escolas e, de uma

maneira mais ampla, as redes de ensino se comprometam e se envolvam efetivamente com o PIBID e com sua proposta de formação. Aliás, a participação dos professores e da escola e o papel das redes de ensino para o desenvolvimento do Programa foi um dos principais aspectos discutidos pelos participantes do estudo.

A análise dos dados nos permitiu observar que não apenas a formação dos bolsistas de iniciação à docência é favorecida e enriquecida pelo PIBID mas, igualmente, a formação e a prática dos professores da universidade e supervisores da educação básica. Tal contribuição favorece, da mesma forma, a aproximação desses professores com a universidade e dessa com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa.

Não obstante, se é verdade que o PIBID depende da atuação dos professores supervisores como coformadores e co-protagonistas – juntamente com os professores coordenadores e colaboradores – no momento de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de iniciação e de formação para a docência, também o é o fato de que a maioria desses professores se encontra muitas vezes em situações de trabalho desfavoráveis que dificultam essa atuação de maneira satisfatória. Sobre esse aspecto, a análise dos dados nos permitiu observar que muitos dos supervisores trabalham em tempo integral – muitas vezes em mais de uma escola -, com pouco tempo para o planejamento de suas atividades, o que, de certa forma, pode prejudicar sua participação de maneira mais diretiva na orientação dos alunos da licenciatura e nas atividades relacionadas ao PIBID. Assim, faz-se necessário que tais questões sejam ponderadas no momento de avaliação do PIBID e da participação dos que nele se encontram envolvidos, a fim de que não nos percamos na ingenuidade de responsabilizar ou culpabilizar apenas os professores da educação básica pelo sucesso ou fracasso do processo de integração dos bolsistas de iniciação à docência no contexto escolar.

Além disso, é preciso, antes de tudo, evidenciar a relação que os professores em exercício estabelecem com a ação de orientação dos estudantes da licenciatura nas escolas (FRANÇA, 2006). Precisamos nos questionar: Qual o papel e o limite de atuação dos professores supervisores no processo formação desses estudantes? Quais critérios e exigências são estabelecidos para sua atuação no PIBID? Os professores estão preparados para desempenhar mais uma tarefa em meio a tantas outras que lhes são atribuídas cotidianamente? Esses professores possuem condições satisfatórias para receber bolsistas de iniciação à docência em suas salas de aula? E para atuarem como

coformadores em seu processo de inserção nas escolas? Existe incentivo, valorização e oficialização por parte das redes de ensino para que esses professores possam aceitar e incorporar essa responsabilidade no âmbito de sua carreira profissional? Tais questões indicam, de maneira clara, a necessidade de um aprofundamento sobre a discussão, tendo também como referência a atuação dos professores em exercício que recebem, acompanham e orientam os licenciandos em suas atividades de inserção nas escolas enfrentando, muitas vezes, desafios e limitações na realização dessa tarefa.

Outrossim, é preciso considerar o fato de que as escolas e seus professores têm sido responsabilizados pela formação prática dos futuros professores sem que tenham tido a oportunidade de discutir essa questão de forma abrangente. Até então, os professores da educação básica não tinham reconhecimento de sua participação efetiva nesse processo de formação; seu papel se restringia, na maioria dos casos, em ceder o espaço da sua sala de aula para os estagiários para que ali pudessem fazer suas observações e dar sua aula de regência, em cumprimento às exigências do curso de formação. Com o PIBID, lhes é solicitado compartilhar o processo formativo dos futuros professores, sem que ao menos tenham sido ouvidos nesse processo e sem que houvesse, em alguns casos, formação e maiores esclarecimentos a esse respeito.

Por esse motivo, são necessárias ações formativas para que os professores compreendam e possam atuar de maneira efetiva como coformadores de futuros professores em suas primeiras inserções nas escolas. Trata-se, portanto, da necessidade de se consolidar, no âmbito do Programa e por meio da parceria entre universidade e escola, ações de “formação de formadores”, nas quais membros internos e externos ao Programa - supervisores, coordenadores de área, colaboradores, coordenadores de gestão e institucional, núcleos regionais e secretarias de ensino e equipes gestoras das escolas -, estejam envolvidos. Tais ações contribuiriam não apenas para uma melhor definição sobre o papel dos supervisores e dos demais sujeitos no Programa mas, igualmente, para uma melhor atuação desses profissionais no processo de formação dos licenciandos.

Da mesma forma, faz-se necessário que as redes de ensino, as universidades e, mais especificamente, o poder público adote o PIBID não apenas como mais um programa pontual, de governo, mas como uma política abrangente, de Estado, voltada à formação docente, garantindo as condições necessárias de trabalho e de carreira que permitam aos professores destinar parte de sua atividade profissional a essa tarefa particularmente importante na formação prática dos futuros professores. Como afirma

França (2006), é preciso delimitar com maior clareza que tarefas são esperadas desse profissional e em quais condições elas são possíveis de serem realizadas.

Precisamos levar em consideração todos esses aspectos, afinal, pensar em uma política de formação implica pensar, com a mesma seriedade, nas condições objetivas para que tal formação se materialize no âmbito da prática. Transferir à escola e aos seus profissionais responsabilidades na formação de futuros professores sem que essas condições sejam garantidas e sem que as relações entre a educação básica e o ensino superior sejam verdadeiramente estabelecidas, pode configurar-se como mais um fator limitante a ser enfrentado no processo formativo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto no. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 07/07/2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A AprovaRegulamentoPIBI.pdf>. Acesso em: 04/08/2013.

FRANÇA, D. de S. Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. **UNIrevista** - Vol. 1, no. 2: abril, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

LESSARD, C. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55,set/dez. 2005.

MANCEBO, D.; MAUES, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n.28, p. 37-53, 2006.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 12/02/2014.

NÓVOA, A. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.