



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ERIKA SANTOS WERGLES DE CARVALHO.

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**Rio de Janeiro
Maio de 2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ERIKA SANTOS WERGLES DE CARVALHO.

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández

Rio de Janeiro

Maio de 2017

*Dedico este trabalho a minha madrinha,
Mãe Hilda, in memoriam.
Com todo meu carinho e amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades, assim como as grandes amigas que adquiri na Universidade e continuaram em minha vida, Cristina Lima e Mariana Cruz, agradeço o carinho e o apoio durante todo o curso.

A todos os Professores e colegas da turma inicial e com as que estudei de outros períodos que muito compartilharam comigo durante nossa trajetória no curso, em especial Isabel Lopes e Amanda Potyguara.

A minha orientadora, que se tornou minha mentora antes mesmo de chegar a hora de realizar a monografia. Silvina foi mais do que professora e orientadora na monografia, em meio ao curso tive adversidades que até aquele momento não tinha ninguém na faculdade para recorrer e ao elegê-la foi prontamente atenciosa, gentil e ponderada, me orientando quanto às dificuldades que se apresentavam e tranquilizou-me e, sendo assim, superei e continuei a minha formação.

Agradeço a Prof.^a Gisele Cruz que, como coordenadora do programa, me deu a oportunidade da minha formação ser totalmente diferenciada, sem ela e o PIBID teria outra perspectiva. O programa me proporcionou ter a convivência com as Pibidianas e as professoras supervisoras que muito agregou para minha constituição, agradeço a todos e dentre eles gostaria de ressaltar a pibidiana Natalia Andrade e Ana Lúcia Amorim de Castro.

No percurso da vida temos vários companheiros, os da faculdade já os citeis e agradeço, mas não poderia deixar de agradecer as minhas amigas da vida que me acompanharam na minha trajetória e muitas vezes tiveram que me apoiar, me escutar e até mesmo compartilhar das atividades culturais que necessitava realizar por conta do curso, Andrea Vicente e Marcia Duarte, muito obrigada por compartilhar da companhia de vocês.

Isso tudo só foi possível porque a minha família, meu marido Jorge Wergles, meus filhos Ewerton e Erick, meus pais Eraldo e Jandira, e meu irmão Anderson, minha prima Claudia e primo Raoni me incentivam e apoiaram, pois sem eles nada disso teria acontecido. Eles são meu alicerce, minha fortaleza, meu apoio, amparo e proteção. Em fim a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

Charles Chaplin

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1: Aspectos históricos da formação de professores no Brasil	12
Capítulo 2: As políticas públicas de formação docente e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência PIBID	27
2.2.1 O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID).....	32
2.2.2 O PIBID na Universidade Federal do Rio de Janeiro – Subprojeto Pedagogia.....	36
Capítulo 3: Contribuições do PIBID para a formação docente no curso de Pedagogia	39
3.1 A perspectiva das estudantes pibidianas.....	39
3.2 A perspectiva da coordenadora e da supervisora do PIBID Pedagogia UFRJ.....	44
Considerações Finais	52
Referências Bibliográficas	55
Apêndice	58

RESUMO

Carvalho, Erika Santos Wergles de. A Contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Rio de Janeiro, 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação, FE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

O presente trabalho trata-se de uma investigação e análise monográfica para evidenciar possíveis contribuições do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação do pedagogo docente no nível da graduação ou formação inicial, utilizando como metodologia de pesquisa questionários, entrevista, artigos e textos. Assim, inicialmente, buscamos esclarecer como se deu a formação de professores no nosso país, as escolas normais, a organização dos cursos de Pedagogia, a democratização escolar e a necessidade de mão de obra, assim como formação generalista do pedagogo docente. Procurou-se compreender, também, o que é política pública e política educacional, sendo que política pública é o ato de administrar ações relativas à população, diferenciando estado e governo e fundamentando que a formação de professores faz parte da política pública educacional, assim como o programa em questão que é um programa educacional. A partir desta compreensão, analisamos o programa em foco: qual a sua finalidade, quando e como começou e de que forma foi ampliado até contemplar o curso de Pedagogia. Será que esse programa traz alguma contribuição para a formação do pedagogo docente? Buscando responder essa pergunta, analisamos nos discursos não somente das pibidianas da UFRJ, mas também das professoras supervisoras e coordenadora, o retorno que identificam. Pode-se dizer que, além dos relatos dos componentes do programa na Faculdade de Educação, subprojeto Pedagogia, como nos artigos, textos e entrevistas encontramos que o programa se mostra mais que um apoio ou auxílio na formação do docente, contribuindo com grande diferencial para atuação profissional dos pedagogos. Nesse sentido, todos os dados colhidos afirmam a necessidade de continuar a existência do programa diante os moldes de formação que temos.

Palavras chaves: Formação de professores, Pedagogia, Política educacional, Contribuição do PIBID.

INTRODUÇÃO

Quando você é pequeno sempre te perguntam o que vai ser quando crescer, confesso que pensei muitas possibilidades, eram tantas que demorei a descobrir o que queria, mas nunca professora. Até que em um momento a própria vida me apresentou o que gostaria de fazer. Sendo assim, escolhi fazer Pedagogia por me identificar com o trabalho desempenhado por uma pedagoga na empresa em que trabalhei. Era muito interessante e conseguia me ver desempenhando aquela função. Achava bem interessante e prazeroso, porque acredito que se deve trabalhar no que realmente gosta.

Dessa forma foi minha primeira opção fazer Pedagogia, porém no decorrer do curso deparei-me com uma situação que não esperava. A formação da faculdade tinha um foco na docência, algo que durante toda a minha vida não tinha pensado em fazer. Confesso que me preocupei muito por fazer algo que nunca pensei em exercer por vários motivos, um deles era a capacidade que eu acreditava não ter e dizia sempre quando descobri: “não quero ser e nem consigo ser professora”. E isso muito por conta do que escutamos e vemos sobre como está a situação dos professores no nosso país, sendo desvalorizados e desrespeitados, inclusive sendo uma das profissões que tem pouca procura.

Isso me incomodava estando dentro da Faculdade de Educação, assim como ouvir falar da má formação docente.... Como ser professora quando todos dizem que hoje em dia os professores não recebem uma formação adequada e que, por esse motivo, não estão realizando um trabalho correto? Como ser professora quando se ouve que os problemas da educação são por causa deles e da sua falta de preparo, que os estágios não são suficientes? Como ser professor (a) nesse momento? O que fazer?

Entretanto estava gostando muito e não queria parar ou trocar de curso. Foi então que vi a necessidade e solicitei um momento de orientação a uma professora do curso para tudo aquilo que estava vivendo, contei-lhe minhas dúvidas e incertezas quanto ao que estava fazendo e o que deveria fazer, já que não pretendia parar e, sim, continuar. Gentilmente ela me escutou e me aconselhou que deveria ter calma e que era normal aquele momento de dúvidas e que deveria, sim, continuar, pois estava no curso justamente para aprender tudo isso que eu duvidava, poderia vir a saber, a ser...

Fazendo uma reflexão da conversa com a professora me lembrei que um dos motivos para nunca pensar em seguir o magistério e porque achava impossível seguir tal

profissão, foi porque tive professores maravilhosos e que são minha referência até hoje. Sendo assim, como exercer essa profissão na qual tive exemplos tão admiráveis? Minhas lembranças da escola e dos professores que tive são fascinantes, a meu ver, isto é claro.... Então, o que fazer com o curso que te proporciona realizar o que essas pessoas que você admira tanto fazem? Como realizar um trabalho tão bom quanto o deles, que me deixaram boas recordações?

No curso tinha realizado meu primeiro estágio obrigatório e minha primeira regência, como disse, antes e apesar de achar que não conseguiria, porém, fiz e dei minha primeira aula em duas turmas diferentes. Não acreditei no resultado e para minha surpresa foi muito bom, com uma pergunta provocativa da professora da disciplina na faculdade, “Você tem certeza que não quer ser professora?”. E foi bem nesse exato momento que me deparei com a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Não pensei duas vezes, me inscrevi para o processo seletivo. Após a seleção iniciei minha participação no PIBID, que é um programa em que se tem a oportunidade de fazer um “estágio”, porém bem diferente do obrigatório em que, apesar de ser supervisionado, não raramente, o professor da escola em que se estagia não tem nenhum ou pouquíssimo contato com o seu professor da faculdade que ministra a disciplina. Em contrapartida, no programa, o professor da escola que se está frequentando participa das reuniões, ou seja, temos de fato uma troca. Eles explicam porque ensinam e utilizam determinada didática e/ou autor, conseguimos planejar juntos atividades, aulas, jogos, entender, compreender e participar do dia a dia da escola e do cotidiano da sala de aula.

Foi a partir desses momentos que pude ver a real possibilidade de ser professora e que não era impossível e nem inatingível. Era possível, sim, ser docente, pois tinha realizado várias atividades e regências, tornando esse ideal algo possível e acessível de fato. O programa teve total influência e participação nessa transformação. Costumo dizer que foi o verdadeiro divisor de águas na minha vida acadêmica e profissional.

Com isso, hoje posso dizer que ser professora e estar dentro da sala de aula como regente é possível, porque saberei o que e como fazer, qual é a finalidade de realizar as atividades, entre outras coisas, pois o PIBID proporciona esse contato real entre o que estudamos nos textos e o cotidiano da sala de aula, entre a teoria e a prática, primeiramente nas reuniões que ocorrem na faculdade com a professora coordenadora (professora da faculdade que organiza e estrutura o programa), as professoras

supervisoras (são as professoras da escola básica que nos recebe na escola e participa das reuniões realizadas na faculdade, muitas vezes realizando oficinas, intervenções e orientações quanto aos projetos que serão realizados pelos pibidianos) e as pibidianas (alunas do curso que também fazem parte do programa). Depois na sala de aula, com os alunos, colocando em ação o que conversamos, planejamos e estudamos nas reuniões ou nas aulas da faculdade.

Realmente, ser professor não é para qualquer um.... Assim como achava no início, esse pensamento não mudou. O que mudou, ou quem mudou fui eu, pois vi que estudando – e muito! –, sim, é possível ser professora. E o PIBID me mostrou e me proporcionou ver, entender, conhecer, aprender, descobrir, desenvolver e praticar a docência. Por esses motivos ele foi e é importante, muito relevante para minha formação como docente.

Por esse motivo, o presente trabalho apresenta o projeto de pesquisa para elaboração de monografia sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O tema foi escolhido, em princípio, tendo em vista a diferença que o PIBID fez na minha formação e sua valiosa contribuição, uma vez que minha entrada no curso de Pedagogia foi vislumbrando uma outra possibilidade de trabalho, bem diferente que a de docente. O projeto me fez despertar para uma possibilidade que eu pensava não ter condições de assumir, me fez reconhecer e me apaixonar pela profissão docente, da qual tanto falam que é difícil exercer e que tantas vezes não evidencia reconhecimento social. Tive o privilégio de participar do PIBID, dado que poucos alunos têm acesso a esse programa, e considero pertinente e importante, para além da minha experiência particular, poder investigar quais são as possíveis contribuições e diferenciais do PIBID na formação dos discentes do curso de Pedagogia, nas Universidades Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse, portanto, é o objetivo deste trabalho, considerando a presença do PIBID na UFRJ há 4 anos, desde 2012, no primeiro edital presente na faculdade, dado que no país o PIBID é anterior, e 2014, no segundo edital até os dias de hoje. Cabe destacar que minha entrada no programa somente se deu neste segundo edital.

No decorrer da pesquisa me proponho a esclarecer questões como: O que é o PIBID? Quais são seus objetivos e proposta? Como vem sendo realizada a formação dos discentes nos cursos de Pedagogia? Que diferenças ocorrem na formação dos discentes “pibidianos”, ou seja, aqueles que participam do PIBID? Como o PIBID pode fazer a

diferença no processo formativo ou que tipo de contribuição trouxe no processo de formação destes discentes?

Para responder essas questões e atingir os objetivos traçados, utilizei as seguintes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário. Utilizamos, principalmente, uma abordagem qualitativa para estudar o processo da formação docente.

Dessa forma, utilizei os métodos que se encontram em concordância com o que diz Ludorf (2004). A autora aponta que as pesquisas bibliográficas são investigações realizadas através de levantamento que tem como fonte de informação a consulta a livros, periódicos, sites, revistas etc. A Internet também pode ser fonte de informação para a pesquisa bibliográfica. Enquanto que o questionário é um instrumento de pesquisa impessoal, constitui-se de uma série de perguntas escolhida sem torno do objeto de estudo, que são respondidas na forma escrita. É utilizado quando se deseja atingir um maior número de pessoas, pois pode ser aplicado e analisado com maior rapidez. À medida que a entrevista é uma interação pessoal, registrada pelo entrevistador. É indicada para pequenos grupos e assuntos específicos, que dependem da habilidade do entrevistador para serem aprofundados. Utilizada quando se deseja levantar percepções, motivações ou opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Elas podem ser estruturadas ou semiestruturadas. Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

A seguir, em função de apresentar os resultados deste trabalho, no Capítulo 1 abordaremos alguns aspectos históricos importantes da formação docente no Brasil. No Capítulo 2, focalizaremos nas políticas públicas e, em especial, o PIBID e o Subprojeto de Pedagogia da UFRJ e no Capítulo 3, as contribuições do PIBID na formação docente na universidade.

CAPÍTULO 1:

ASPECTOS HISTÓRICOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

No Brasil, se é que podemos dizer, tivemos o “início da formação docente” com preparo específico para o exercício da função logo após o descobrimento do país com a chegada dos jesuítas em 1549, quando os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. O padre Manuel da Nóbrega, conhecido como o grande defensor dos índios, em suas décadas à frente dos jesuítas no Brasil, teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios. Entretanto, a maior contribuição ocorreu na área educacional, pois sob seu comando foram fundadas por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Eles mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior para formação de sacerdotes, permanecendo como mentores da educação brasileira durante 210 anos, até o ano de 1759.

O início da formação de professores foi recomendado por Comenius no século XVII, quando teve como o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, o Seminário dos Mestres, que teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims (DUARTE, 1986, p.65-66). Entretanto, foi após a Revolução Francesa, ao longo do século XIX, que se apresentou o problema da instrução popular, pois conforme o ideário revolucionário era preciso educar os cidadãos. Com isso, iniciou-se o processo de criação de Escolas Normais com a finalidade de formar professores.

No Brasil, a formação dos professores passou a ter atenção com a primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados. Nesse momento pela primeira vez demonstrou-se esse cuidado com a formação, através da interferência estatal na organização docente, prevendo exame de seleção de professores para o exercício docente e propondo a

criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas. Também foram criados os cursos superiores, porém sem evidente preocupação com a formação de professores.

Essa preocupação, portanto, cobrou relevância após a independência, quando se apresentou com força a necessidade de se preparar professores, pois é quando se inicia a consideração de instrução popular.

A promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, iniciando-se assim a formação dos professores com a criação de Escolas Normais. Na Província do Rio de Janeiro, em 1835, na cidade de Niterói foi construída a primeira Escola Normal do país, uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica.

As demais províncias imediatamente, ainda no século XIX, constituem as suas Escolas na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas Escolas tiveram sua existência descontínua, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009, pág. 144).

A preparação de professores para as escolas do ensino primário elegeu uma formação específica, predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

A formação docente adotada a partir de 1835 permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Couto Ferraz considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Inclusive quando nomeado presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo por professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica (SAVIANI, 2009, pág. 144).

No estado de São Paulo, em 1890, segundo os reformadores: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser

regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepara-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44), havendo uma atenção para o currículo e conhecimento didático pedagógico.

Proclamada a Primeira República é adotada uma organização escolar com nítida influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira.

A reforma iniciou-se pelas Escolas Normais na capital de São Paulo, estendendo-a para as demais cidades do interior do estado, passando a ser referência para outros estados do país, enviando seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebendo os professores paulistas para apresentarem a proposta. Dessa forma, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, pág. 145).

Mesmo ocorrendo a reforma, havia uma preocupação ainda com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, havendo uma necessidade de fundar institutos de educação como espaços de cultivo da educação, não apenas como objeto do ensino mais também de pesquisa. Nesse sentido, destacaram-se duas instituições: o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. De acordo com Mendonça (2002, p. 9, apud PICCINI), “na visão dos pioneiros era preciso unificar a formação dos professores (prepará-los no nível universitário) e também torná-los um só corpo profissional”.

Acontecendo a reforma instituída pelo decreto n. 3810 de 19 de março de 1932, que regulava a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito federal com a prévia exigência do curso secundário, Anísio Teixeira transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação. Ele traçou um programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, com uma mudança no currículo para que passassem a ser escolas de cultura geral e de cultura profissional, o que até aquele momento não se tinha conseguido.

De acordo com Piccinini, Anísio Teixeira (1969, p. 9, apud PICCINI) fala que o “preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis.”. Nessa ocasião

vemos um caminho em direção à Pedagogia que se faz indispensável, pois o conhecimento de caráter científico necessitava assegurar e reafirmar a referência didático-pedagógica na formação docente, corrigindo as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Em 1934, a segunda Constituição da República dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi integrado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi anexado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Guiando-se por essa concepção de Anísio Teixeira, em 1935 traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais; Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. É com essa base que em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (SAVIANI, 2005, p. 4.)

Assim, aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais. Os cursos continuaram com a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando a exigência de escolas laboratório. O curso de Pedagogia com um conteúdo a ser transmitido aos alunos com a preocupação de ter teoria e prática assegurando êxito qualitativo da ação docente. A questão pedagógica didática foi incorporada ao modelo de conteúdos culturais cognitivos, ao invés de alicerçar o processo de formação docente (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em relação ao Ensino Normal, foi essa mesma orientação que prevaleceu em âmbito nacional com a aprovação do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegiado curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e

funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Entretanto, a necessidade de ampliar a formação de professores foi se tornando cada vez mais patente devido às transformações do quadro político e social brasileiro e as lutas pela democratização escolar, tendo como sua nova clientela as camadas populares. Todas essas modificações contribuíram para mudanças na concepção de educação e conseqüentemente nos objetivos do ensino.

Na década de 50 o acesso à escola era somente assegurado para as camadas privilegiadas da população, que já possuía razoável domínio da norma culta. Sendo assim, o estudo era mais para reconhecimento das normas de funcionamento, como aprendizado da gramática, porque de certa forma a leitura como a escrita pode-se dizer que já era dominada. A concepção que predominava era a de língua como sistema e o objetivo do ensino era conhecer/reconhecer o sistema linguístico (SOARES, 1998, p.54).

A partir dos anos 60 aconteceram mudanças sociopolíticas que influenciaram a democratização da escola. As camadas populares conquistaram o direito à escolarização e com isso, aqueles que antes frequentavam e tinham um conhecimento refinado da língua, agora dividiam os lugares com aqueles que não tinham esse contato prévio com a linguagem culta. Eles traziam padrões culturais e variantes linguísticas diferentes do que antes era utilizado e que era estudado como forma culta (SOARES, 1998, p. 55).

Outra questão era o regime militar nos anos 60 que buscava o desenvolvimento do capitalismo pela expansão industrial. A necessidade de buscar mão de obra qualificada para esse novo mercado, fez com que a proposta educacional fosse alterada com uma visão de qualificação para o trabalho, podemos citar como exemplo o estudo da língua portuguesa, que tendo como seus objetivos a praticidade, a utilidade e a concepção de que a língua tem importância como instrumento de comunicação, assim: “já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua.” (SOARES, 1998, p. 57).

A mudança política que aconteceu no Brasil em 1964 com o golpe militar exigiu adequações no campo educacional, resultando em

acertos na legislação de ensino. Sendo assim, em virtude dessa ocorrência, foi aprovada em 28 e novembro de 1968 a lei n. 5540/68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) que modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

Dessa legislação emergiu uma nova estrutura, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três. Organizou-se um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. O ensino médio foi subdividido em ramos, estabeleceu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante. Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau.

Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades, uma com duração de três anos que habilitaria a lecionar até a quarta série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a sexta série do primeiro grau.

As quatro últimas séries do ensino do primeiro grau e para o ensino de segundo grau, a lei n. 5692/71, previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Para o curso de Pedagogia atribuiu-se o a formação de especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino), além da formação de professores para habilitação específica de Magistério.

A doutrina do currículo das escolas de 1º e 2º graus foi apresentada no Parecer n. 853/71 (BRASIL, 1971a), aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12 de novembro de 1971, do qual derivou a Resolução nº. 8 (BRASIL, 1971b), que definiu o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todas as escolas de 1º e 2º graus (VASCONCELLOS, 1972, p. 87 -118).

A habilitação profissional, por sua vez, foi objeto do Parecer n. 45/72 (BRASIL, 1972a), aprovado em 13 de janeiro de 1972, que embasou a Resolução n. 2, de 27 de janeiro de 1972 (BRASIL, 1972).

Ao tratar, no Capítulo V, dos professores e especialistas, a Lei nº 5.692/71 dispôs, no art. 29, que “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e

2º grau” implicaria níveis distintos, com elevação progressiva, conforme especificado no artigo 30, que teve a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Segundo Saviani (2005) essa nova estrutura do antigo Curso Normal cedeu lugar a uma Habilitação de 2º Grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino, determinada pela Lei n. 5.692/71. A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado como as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade da formação, bastante preocupante.

Considerando a gravidade dos problemas apresentados, o governo buscou novas alternativas. Assim, o Ministério da Educação formulou, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto foi implantado em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 Centros, sendo estendido, depois, a outros nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 Centros em 1987 e 199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

O projeto CEFAM teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho (um salário mínimo), o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de primeiro grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas (SAVIANI, 2005, p. 4).

Em 1980, junto ao processo de redemocratização do país, surgiu o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). A maioria das instituições optou a atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (ensino fundamental).

Com o fim do regime militar os educadores criaram uma perspectiva de que o problema da formação de professores seria bem mais facilmente resolvido. Para Tanuri (2000), a descaracterização do modelo de escola normal, representado pelo regime militar constitui, também, segundo a autora, o “... quadro da dispersão no que se refere à questão da formação docente no Brasil”. Situação que se encaminhou a um conjunto de iniciativas e de mobilização com o intuito de encontrar novas alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores. Alimentou-se assim a expectativa de que, findo o regime militar com a posse de um presidente civil, em 1985, esses problemas poderiam ser mais bem equacionados.

A nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo iniciou-se, em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas dificuldades, à Lei n. 9.394, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Nesse ano de 1996, o Brasil contava com “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 701 em escolas municipais e 3 federais” (TANURI, 2000, p. 85). E, em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 Cursos de Pedagogia, sendo 239 particulares, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (Idem, Ibidem). Portanto, a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio.

O artigo 62 da Lei 9394/96 – que estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica (abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) passaria a ser feita em nível superior – leva a perceber que o espírito da nova LDB segundo Saviani (2005) era “... considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos”.

Art. 62. A formação de docentes 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Mesmo com a nova LDB não correspondendo à expectativa, introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a lei sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2005, p. 11-26).

Em síntese, até aqui podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009, p.143):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao longo desse tempo, o curso de Pedagogia passou por várias fases, encontrando uma real dificuldade para definir claramente que tipo de profissional teria ao terminar a formação. Essa complexidade começa com o currículo e segue até as disciplinas que serão ministradas. Apresentando uma formação generalista pela indefinição de suas funções, houve momentos tão confusos que os pedagogos em determinado períodos tiveram permissão para dar aula de Matemática, Filosofia e História, o que chegou a comprometer a profissão, passando para uma especialização exacerbada com as habilitações específicas. Ou seja, até mesmo porque ainda não estava claro qual o

campo de trabalho do pedagogo, em algumas fases era o especialista em educação e, em outra fase, era o professor com funções distintas.

Houve momentos em que o curso passou a ser identificado como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, sobre o que cabe lembrar que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso” (FRANCO, LIBANEO E PIMENTA, 2007, p.84). Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Em meados dos anos 80 algumas faculdades passam a investir na formação de professores para series iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Em 2000, a Secretaria de Educação Superior elaborou o documento “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior” e vários cursos de Licenciaturas tiveram suas diretrizes elaboradas e aprovadas, com exceção do curso de Pedagogia em virtude do impasse histórico de sua própria identidade. Essa discussão sobre a identidade do Curso de Pedagogia ficou mais acirrada com o aparecimento do Curso Normal Superior que qualificava para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em virtude desses acontecimentos vemos um crescimento desordenado do ensino superior privado. A respeito dessas ocorrências temos os autores Aguiar et all. (2006) que falam a respeito:

Neste intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras. As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades (p. 825).

Depois de todas as mobilizações, reuniões e encontros para examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, os Pareceres e Resoluções 2005 e

2006, firmaram um novo tempo e apontando para os debates no campo de formação profissional da educação no curso de Pedagogia, sempre com a perspectiva de aprofundar e firmar mais as discussões e reflexões em torno desse campo. A inadequação da legislação referente às diretrizes curriculares, que não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos. Mas a Pedagogia é produtora de saber e esses saberes que constituem seu domínio são de sua exclusividade, produz conceitos, modelos, posições críticas, dentre outros, que justificam sua legitimidade como instância produtora de saberes, isso fica claro com Houssaye (2004) e Cruz (2014, p. 45), quem “defende que a Pedagogia representa um saber específico, que pressupõe a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa”.

Considerando que o curso passa a curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Quando encontramos nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 definindo o objetivo do curso e habilidades do profissional, pois nas DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Podemos encontrar nas Diretrizes Curriculares nacionais os pilares e os contornos dessa formação profissional da educação nos cursos de Pedagogia:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos

educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6)

Mesmo encontrando no texto da resolução falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Mais que isso, desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico, pois “[...] o saber da Pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. [...] que é o saber pedagógico, não só de base teórica ou de base prática, mas, dialética e indissociavelmente, de base teórico-prática” (CRUZ, 2014. P.49). Mesmo assim o Conselho Pleno aprova, por unanimidade, com 3 declarações de voto, um deles foi o do Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone que fala a respeito:

A formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil (2005, P. 18)

Hoje a formação desse profissional da educação do curso de Pedagogia possui um enorme desafio de formar o pedagogo e o docente, incluindo a prática de gestão educacional, necessita ter uma nova concepção de educação, da escola, docência, da licenciatura. Uma nova ideia mais ampla das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio histórico desses elementos. O pedagogo passou de uma fase onde legalmente era um especialista em todas as áreas educacionais e hoje está à espera que o sistema defina qual o seu espaço de atuação. O que se espera dos legisladores na área da educação é que estabeleçam com clareza, objetividade, ética e sensatez o espaço profissional do Pedagogo, sem jamais perder de vista a sua trajetória histórica e a sua importância no cenário educacional atual, dado que

A educação brasileira continua carente dessa legislação. Consideramos que o Ministério da Educação deve reavaliar a pertinência de homologar a resolução que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Pedagogia porque não atende às necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um

mundo em mudança (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, P. 95).

Contudo, poderá exercer a sua profissão com toda a legitimidade, pois estarão dotados de capacidades pedagógicas para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comunitários de melhoria da qualidade de vida. Essa participação pedagógica também exige preparação prévia, sistemática e qualificada. Porque a atividade pedagógica hoje, extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas de educação informal e não-formal.

Não faz sentido, pois, o reducionismo da ação pedagógica à docência, ainda que esta seja também uma genuína prática pedagógica. Notamos as atividades sendo exercidas nos mais diversos lugares e campos como: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, desenvolverá funções de gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outras. Essa amplitude do curso fica clara quando lemos Cruz e Arosa (2014):

Ao conceituar a docência desta forma, o texto pode levar à compreensão que a Pedagogia ficou restrita à docência, enquanto esta se ampliou, abarcando a Pedagogia. Tal concepção gera imprecisão quanto ao objeto próprio da Pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a Pedagogia por dentro dela e não o contrário (p.44).

Desta forma, necessitamos um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas. A ideia é a de que o educativo não se restrinja ao escolar, uma vez que abrange as relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico. Em conformidade com o pedagogo alemão, Schimied-Kowarzik, para quem a Pedagogia é a ciência da e para a educação. Segundo esse autor, a Pedagogia investiga teoricamente o fenômeno

educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Ele expressa uma visão do papel formativo da Pedagogia em toda a sua complexidade:

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais. (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983, p.44).

O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade e não se promover de acordo com o mercado, como Saviani (2007) coloca claramente:

Ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos (p.121).

Depois de ter realizado a minha formação, pude perceber que o curso de Pedagogia da UFRJ tem em seu projeto pedagógico do curso formação do licenciado em Pedagogia: a pesquisa, o estudo e a prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. O que acontece no curso que não é o perfeito: a Pedagogia favorece um amplo, mas não suficiente e nem sempre aprofundado conhecimento sobre educação, porém parece não favorecer aspectos mais específicos sobre a docência e sobre a gestão. Com Parecer Homologado - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) diz o

projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantido por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico (pág. 12).

Isso é o ideal, porém sabemos que nada é excelente, desta forma temos a ideia de como deveria ser, enfatizando, de acordo com Cruz e Arosa (2014) a: “afirmação da formação de professores no curso de Pedagogia, sem secundarizar a Docência e sem abrir mão da Pedagogia”, ao mesmo tempo afirmando que: “A formação para a gestão escolar e de sistemas educacionais pode e precisa acontecer articuladamente à formação para a docência” (p.56).

CAPÍTULO 2:

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).

2.1. O que são políticas públicas?

Para falar de educação e formação de professores necessitamos expor e esclarecer um assunto bastante interessante e fundamental, pois a partir dele se iniciam as ações em relação ao ensino, estou falando de políticas públicas. Porém, antes vamos entender do ponto de vista etimológico o que significam algumas palavras: Política tem origem grega, *politike* – arte ou ciência de governar ou ciência de organização, direção e administração de nações ou estados; a origem da palavra Público é do latim, *publicus* – relativo a população, povo ou coletividade que pertence a todas as pessoas, de acordo com o dicionário Michaelis.

Sendo assim, podemos dizer que políticas públicas é o ato de administrar ações relativas à população, sendo o Estado o promotor direto pelo ato de realizar ou arranjos estáveis para governar, condições adequadas, atitudes tomadas pelos dirigentes estatais, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Embora as políticas públicas não tenham, obviamente, capacidade para enfrentar sozinhas todos os desafios, seu desenho e regras, assim como seus mecanismos de gestão, contribuem para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida.

Com isso, podemos ver que vários autores apresentam diversos conceitos de política pública, Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Enquanto que para Souza política pública no seu entendimento é:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e,

quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Sintetizar o que seja política pública é dizer ou “colocar o governo em ação”, em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. Por conseguinte, AZEVEDO (2003) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p. 38).

Nesse momento cabe ressaltar a diferença entre Estado e Governo, para que tenhamos claro o que é da competência e o que é de responsabilidade de cada um. O Estado é um conjunto de instituições permanentes como: como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, que possibilitam a ação do governo; enquanto que o Governo tal como um conjunto de programas e projetos que parte de corpo social (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, composto por uma orientação política de uma determinada gestão que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado tempo.

Desta maneira é impossível pensar em um Estado ausente de projetos políticos e de princípios sociais para a sociedade como um todo, pois mesmo em um estado capitalista “o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe” (OFFE, 2001, pág. 33). Ainda que seja uma comunidade capitalista, a educação é desempenhada pelo Estado, pois necessita cuidar da qualificação da mão de obra para o mercado, utilizando-se de políticas e programas sociais. Porque é dever do estado dar condições básicas, garantindo a liberdade de mercado e competição econômica para sua comunidade.

Como fica evidente, essa concepção é muito diferente do que os neoliberais pensam, com base na ideia de que o bem-estar deve ficar sob total responsabilidade individual, sem a necessidade da presença do estado, pois eles defendem que a oferta de educação para todo cidadão de forma universal e de maneira padronizada não é de

responsabilidade do Estado. Quando realizam algum tipo de política tem cunho compensatório para aqueles que não possuem progresso social, devida as suas escolhas e capacidades individuais. De acordo com Hayek em “O caminho da servidão”,

(...) o respeito pelo homem individual na qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estritamente que isto se possa circunscrever, e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (1977, pág. 35).

Nesse momento, como estamos falando, o desenvolvimento humano está ligado à educação, passamos a falar de Políticas Públicas Educacionais, pois tem um foco mais específico na relação direta com a educação e assuntos relacionados à educação escolar, passando pelo ambiente escolar. Porque políticas públicas educacionais falam a respeito das decisões do governo que tem incidência no ambiente escolar, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, construção dos prédios, gestão escolar, etc. entendendo que políticas públicas educacionais são as que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Por esse motivo penso que a administração pública deve considerar sua função em atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores de poder, estabelecendo como prioritários programas de ações universais, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. Em vista disso, no Brasil em que temos uma sociedade extremamente desigual e heterogênea, a política educacional deve desempenhar importante papel e ao mesmo tempo ter uma relação de democratização da formação do cidadão, do que simplesmente torná-lo um sujeito somente com mão de obra qualificada. E para isso é fundamental considerar a formação de professores como uma política pública.

Afinal a formação de professores também faz parte da política pública educacional e entendendo que o estado deverá desenvolver a política pública como ação, dessa maneira deverá implementar projetos de governo que permitam, através desses programas, realizar ações voltadas para esses setores específicos da política educacional. Nesse sentido, temos como exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assunto que será tratado posteriormente, inclusive tendo suas principais referências na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB),

legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior, dado que nela encontramos artigos que tratam e reafirmam a necessidade desse programa.

Como já destacado, o referido texto da LDB regulamenta e normatiza o sistema educacional brasileiro e, em particular, dedica-se a orientar a formação docente e classificação dos profissionais de Educação, a partir da alteração do texto do Título VI nos art. 61, art. 62 e a inclusão do art. 62, lei 12014/2009. Ali encontramos elementos significativos sobre o processo de formação docente dispostos pela lei.

A atual LDB – lei 9394/96 – surge como resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996), a partir da XI ANPED, entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC. O ponto de grande divergência se dava no posicionamento do Estado em relação à Educação. Inicialmente, cabe destacar que a elaboração da LDB ocorreu dentro do contexto de redemocratização do cenário político nacional.

Desta forma, na LDB atualmente vigente, a formação de profissionais da educação se apresenta sob o fundamento da associação entre teoria e prática e aproveitamento da formação e experiências anteriores. Para atuação na educação básica o nível deve ser superior, em cursos de licenciatura, graduação plena em universidades e institutos superiores de educação com formação mínima em nível médio na modalidade Normal para o exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, conforme o texto original. No ano de 2009, a lei 12014/09, altera todo o Título referente aos Profissionais da Educação.

A nova redação do art.61, nos itens I, II e III, descreve quem são e as formações para a atuação dos profissionais da educação escolar básica, identificando professores habilitados para a docência (tanto em Nível Médio quanto em Nível Superior); trabalhadores em educação para atuação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação (pedagogos); e trabalhadores em educação para atuação em áreas pedagógicas afins (ambientes não escolares). Não está prevista a categoria de pesquisador, o que mantém a distância dos centros de ensino básico da pesquisa universitária, limitando o registro e a troca das experiências pedagógicas bem-

sucedidas, não abrindo ao profissional da escola a possibilidade de refletir sobre sua própria prática. Porém, o parágrafo único não especifica, nem dentro dos itens que o acompanham, de que maneira esta formação deverá ocorrer. E mais, não determina onde esta formação deve se dar.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de educação básica, terá como fundamentos: (...) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (...)

Seguindo em nossa análise, o art. 62 que, teve uma inclusão do art. 62-A, trata especificamente da formação de docentes para a atuação na Educação Básica. Neste ponto vemos os aspectos da “manutenção” da formação docente em Nível Médio, modalidade Normal (que deveria ter se extinguido, segundo o texto inicial da LDB 9394/96, desde o ano de 2004) para atuação nos anos iniciais da Educação Básica Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º).

Art.62 – A formação de docentes 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Outro ponto de inquietação que será citado, porém não aprofundado, se encontra no §2º do mesmo artigo, art.62, onde há a determinação de “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação à distância”. Porém, não especifica onde e como isso deve ocorrer, quem regulamenta e fiscaliza estas formações.

Ainda há outro ponto que gera desconforto, no §4º, em que, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”, porém, tampouco há uma determinação de que maneira estes mecanismos ocorrerão e quem será o agente regulador.

Como nem tudo são críticas e indagações, e dado que nesse momento é relevante para o assunto que estamos tratando, vale destacar que, a partir da Lei nº 12.796 de 2013, pode ser encontrado no §5º do art. 62, a regularização do PIBID como programa de incentivo à atuação docente.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O artigo vem facilitar a permanência do programa, porém, mesmo assim, em 2015 quase foi finalizado e por um bom tempo tivemos que viver sem saber se o PIBID iria acabar ou não, tendo total risco de encerramento das atividades realizadas pelo Programa, porém não foi extinguido, mas sofreu cortes de verbas, com isso não houve mais possibilidades de compra de materiais para trabalhar nas escolas, assim como a compra de passagens para eventos para os pibidianos e inscrições nos mesmos, mantendo somente as bolsas para os participantes. Vale ressaltar que muitas mobilizações aconteceram pelo país e nas redes sociais e recolheram vídeos, relatos e experiências do que vêm acontecendo com o PIBID nas escolas endossando a sua importância para a formação docente, recolhendo mais de 100 mil assinaturas em favor de sua manutenção.

2.2.1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em função de apresentar o PIBID, além de acessar as informações presentes nos sites oficiais, iniciei uma pesquisa bibliográfica no Scielo com as palavras “PIBID Pedagogia” e apareceram 4 textos. Após leitura dos títulos, percebi que todos os 4 se dedicaram a estudar aspectos do programa e dos pibidianos, embora somente 1 dos textos que apresenta os mesmos questionamentos que irei abordar como a vontade de ser professor (a) e a contribuição do PIBID ou como o PIBID pode fazer a diferença no processo formativo ou a contribuição que trouxe no processo de formação dos discentes de Pedagogia. Os outros 3 se dedicam aos relatos de memórias dos participantes do programa e do que realizaram no projeto. Apesar dos textos possuírem objetivos e abordagens diferentes, falavam dos que participavam do programa, como ali chegaram ou como realizaram as atividades. Desta maneira me propus a lê-los para tomar conhecimentos dos que os outros grupos estavam realizando como propostas. Foi bastante interessante tomar conhecimento das produções de outros que fazem parte do programa. Em todos, apesar de não ser o foco da escrita, deixaram de certa forma sempre claro como o programa contribuiu ou ajudou na formação como docente, de

acordo com o meu objetivo principal desse trabalho, reforçando o meu pensamento de como existe contribuição no desenvolvimento dos alunos que participam do programa.

Com base nessas informações, posso dizer que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para Educação Básica, oferecido pela CAPES por meio das Universidades que trabalham com formação de professores, concedendo bolsas a estudantes de licenciatura que se fixem na docência durante a sua graduação. Para isso, o estudante passa a participar de projetos desenvolvidos por professores da Universidade em escolas públicas, buscando aprender sobre a docência, promovendo a inserção dos estudantes nos contextos das escolas, originando uma reflexão crítica acerca da sua prática docente e desenvolvendo atividades pedagógicas, superando um dos grandes desafios da formação de professores: a articulação entre o trabalho do professor e sua formação em nível superior.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Cada subprojeto é dividido entre estudantes das licenciaturas, professores coordenadores que atuam nas licenciaturas e professores supervisores que atuam nas escolas públicas.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais, municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. O projeto proporciona formação inicial para os estudantes de licenciatura, podendo ser utilizado como um espaço de formação continuada para os professores da Escola Básica. Na medida em que aproxima a universidade da escola favorecendo uma ampla discussão sobre os saberes docentes, sobre prática, teoria e estratégias de ensino-aprendizagem contextualizadas com a realidade do aluno de modo que sejam significativas e reflexivas².

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007, com o intuito que instituições de ensino superior pudessem apresentar projetos de iniciação à

¹ <http://www.PIBID.pr1.ufrj.br/index.php/2012-12-17-16-28-24/PIBID-no-brasil>

² <http://portal.mec.gov.br/PIBID>

docência. No entanto, somente em 2009 foi publicada a portaria 122 que define o PIBID no âmbito da CAPES, possibilitando a divulgação de novo edital que apresentou propostas das instituições de ensino superior. Em 2010, o edital se expandiu tornando possível a entrada de instituições do ensino superior municipais e comunitárias. O Edital 11/2012 expôs os marcos legais do PIBID, pois desde 2010 o Programa passou a ser alvo de investimento regulamentar, de modo a afirmá-lo como uma política pública em educação para a formação de professores, garantindo a sua continuidade. Inicialmente, entre as propostas do PIBID estava o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: Ciência e Matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Consequentemente em 2009 o projeto constava com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais do ensino superior. Já em 2014, alcançou a marca de 90.254 bolsistas distribuídos em 855 campi e 284 instituições formadoras públicas e privadas, o que evidencia o seu alto grau de investimento (CAPES)³.

Em 2013 tivemos o lançamento edital do PIBID Diversidade⁴, que tem por objetivo conceder bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades. Assim, fixam-se em atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Como um dos objetivos, o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico.

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, assim como em universidades municipais ou privadas com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas

³ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/PIBID-diversidade>

públicas. É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (PORTAL MEC).

A iniciação à docência como se propõe no PIBID pode ser muito mais interessante que um estágio curricular, visto que as responsabilidades e atividades desempenhadas se revelam muito mais intensas. Visando introduzir o licenciando no contexto de sala de aula, participando de projetos pedagógicos em escolas da rede pública de ensino. É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Historicamente, seguem os editais do PIBID de forma sintetizada:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores PROLIND e PROCAMPO;
- Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral – IPES;
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição;
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade.

A alta adesão das instituições, o interesse por parte dos estudantes e o reconhecimento social tem feito crescer o número de pesquisas, artigos e editais a respeito do PIBID. Na UFRJ temos a monografia da estudante Thamires de Sousa Pessoa, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, defendida e aprovada no ano de 2014, sob a orientação da Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz, também revela as contribuições do PIBID UFRJ Pedagogia para a formação de pedagogos docentes, confirmando a alta adesão de estudos na área, outra monografia realizada sob a orientação da Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz em 2015 foi da aluna Fernanda Lahtermaher Oliveira, “Diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia na Docência de dois Professores da Educação Básica” e em Novembro de 2016, a

Nataliane Dantas Soares com a orientação da Prof^a Dr^a Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, “Eu consigo dar nome ao que vejo na escola: as construções experienciais que são feitas por meio do PIBID.”

No final de 2014 a Fundação Carlos Chagas⁵ (FCC) publicou um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, focalizando os 90 mil bolsistas e cinco mil escolas da educação básica, além das 284 instituições do ensino superior. Esta investigação está relacionada à série Textos FCC, que tem como objetivo disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição. A pesquisa revela as potencialidades do programa não só no que se refere à concessão de bolsas aos estudantes de licenciaturas, como professores supervisores e coordenadores, mas às contribuições do PIBID para a formação significativa de professores.

Ainda aponta em seu levantamento de estudos e dados que muitas pesquisas foram realizadas, sobretudo no ano de 2012, ressaltando que são estudos de caráter local e com foco qualitativo. As pesquisas revelam os aspectos positivos do programa e mostram ações e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação qualificada. Observou-se através dos questionários que o PIBID é valorizado em todos os níveis (bolsistas de graduação, supervisão e coordenação) e de forma detalhada os participantes descreveram os aspectos positivos dele. Também se percebeu que aprimoramentos precisam ser realizados no que se refere ao valor atribuído a sua metodologia e as colocações sobre a necessidade de continuação do mesmo. Deste modo, a pesquisa, de forma geral, sintetiza as contribuições para os cursos de licenciatura, para os estudantes bolsistas, para o professor supervisor da escola, para os professores das instituições de ensino superior, para as escolas e seus alunos e para a relação entre a escola e a instituição de ensino superior.

2.2.2. O PIBID na Universidade Federal do Rio de Janeiro - Subprojeto Pedagogia.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Universidade Federal do Rio de Janeiro atendeu a chamada pública de Dezembro de 2007, apresentada conjuntamente pelo Ministério da Educação (MEC), a Fundação

⁵ Instituição sem fins lucrativos dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de Educação. Veja: <http://www.fcc.org.br/fcc/>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que fomentavam a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e tinham como objetivo preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Neste primeiro edital, que teve duração entre março de 2009 a agosto de 2011, o projeto era composto pela coordenação institucional da Prof. Blanche Christine Bitner Mathé e as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e História. Devido à boa avaliação por parte dos participantes, a UFRJ aderiu ao novo edital de N°001/2011/CAPES, ampliando o número de cursos e acrescentando o campus da UFRJ Macaé e a participação de alunos licenciatura do CEDERJ/UAB (Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/ Universidade Aberta do Brasil) é resultado de um convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para a realização de cursos de Graduação, Extensão e Pós-Graduação, pela modalidade à distância, e de acordo com os mesmos padrões de qualidade acadêmica dos cursos presenciais⁶.

A Pedagogia é inserida como subprojeto conforme edital de 2011, tendo como período de duração de julho de 2011 a junho de 2013. Assim, foi através da ampliação deste edital, em 2012, que o subprojeto Pedagogia deu início às suas atividades, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

No edital seguinte, de 2013, foi incorporada a área de Educação Infantil. Deste modo, o PIBID UFRJ Pedagogia passou a ter duas coordenadoras de área com dois grupos diferenciados de bolsistas, escolas e professores supervisores. O primeiro projeto contou com a parceria do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), e coube aos estudantes acompanhar, subsidiar e refletir sobre o

⁶ Os objetivos do CEDERJ, definidos em estatuto, são: “I – oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade a distância, para o conjunto da sociedade fluminense; II – a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; III – a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior; e IV – promover a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no Estado, através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extra-curriculares, presenciais ou à distância”. A Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), foi criada pela lei estadual número 103, de 18/03/2002 e sua função primordial é a de viabilizar a realização dos objetivos do consórcio CEDERJ.

trabalho desenvolvido nesta escola. Iniciou com uma professora coordenadora, uma professora supervisora e cinco estudantes. As reuniões semanais do grupo ocorriam, predominantemente na Faculdade de Educação e havia mais um encontro na escola onde os estudantes realizavam observação participante. Também foram realizados simpósios sobre a prática docente, participação em eventos acadêmicos, como a Jornada de Iniciação à Docência da UFRJ, o Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID (ENALIC), a Jornada Acadêmica do Colégio de Aplicação da UFRJ (JACAp), entre outros. Além disso, os participantes produziram ao longo deste tempo materiais didáticos, jogos pedagógicos e oficinas temáticas.

O segundo grupo do PIBID- anos iniciais do EF, formado através do Edital 2013 contava com duas escolas parceiras (CAp UFRJ e Colégio Pedro II – Unidade Realengo), duas professoras supervisoras respectivamente, uma coordenadora e treze estudantes bolsistas. No início de 2015 houve nova mudança e o PIBID UFRJ Pedagogia - grupo anos iniciais do EF - encerrou suas atividades na escola parceira Colégio Pedro II e iniciou na Escola Municipal São Tomás de Aquino. Esse grupo ainda continuou com as participações em simpósios sobre a prática docente, participação em eventos acadêmicos, como a Jornada de Iniciação à Docência da UFRJ, Jornada de Iniciação Científica UFRJ, I Seminário PIBID Sudeste e III Seminário Estadual PIBID Espírito Santo: Avaliação, Perspectivas e Metas, ENALIC e realização de oficinas no Seminário de Práticas, PIBID e Prodência⁷, entre outros.

[ESWdC1] Comentário: incorporar, em algum momento, uma breve descrição do que se faz cotidianamente no PIBID, a sua dinâmica diária; Já tinha descrito o que era realizado nos encontros e o que foi produzido. Necessito escrever mais alguma coisa?

⁷ Programa de Consolidação das Licenciadoras, é um projeto construído em torno dos conhecimentos específicos a serem ministrados nas salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das metodologias do ensino das diferentes áreas do conhecimento humano e dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem (Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia, 2014).

CAPITULO 3.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Como falamos anteriormente a respeito da formação docente, vimos suas muitas mudanças e falta de identidade definida, a dificuldade para reconhecer a Pedagogia como ciência e profissão, o que pertence a ela e o que é das outras ciências, em relação à formação, como se dá e o que temos carência e/ou necessidades para suprir.

Neste momento tento demonstrar a contribuição do programa PIBID na formação docente no curso de Pedagogia com base no que aconteceu no curso de Pedagogia da UFRJ, da qual eu fiz parte. Na UFRJ pude utilizar os seguintes instrumentos de pesquisa: para as alunas, questionários e entrevistas; para a professora supervisora, questionários; para a professora coordenadora, entrevista.

3.1 – A perspectivas das estudantes pibidianas.

As alunas questionadas da UFRJ, curso de Pedagogia, todas são mulheres e participaram do projeto junto comigo no período de 2014 a 2016, 3 já concluíram o curso e 1 está na reta final e a única que permanece no programa, inclusive foi um dos requisitos para participarem da pesquisa era ter terminado ou terminando, ter realizado no mínimo 3 dos 5 estágios obrigatórios que precisamos realizar para finalizar o curso dessa maneira teriam condições de avaliar o curso e o projeto em relação as diferenças, igualdades e possíveis contribuições.

Das 4 pibidianas, 2 pibidianas estiveram no programa desde o início, na implementação do programa na faculdade, participando de dois editais, as outras 2 pibidianas entraram no segundo edital junto comigo. Para identifica-las nas respostas referente ao questionário que realizei com elas, irei chama-las cada uma por diferentes nomes de flores como pibidiana: Alfazema, Amarílis, Alecrim e Anis.

Elas contam que tomaram conhecimento do programa pelos meios que a coordenação utilizou inicialmente para divulgar na efetivação do programa, que foram os murais e e-mails; as que entraram no segundo edital, assim como eu, foi mais pelo contato direto com as colegas do curso que estudavam juntas e que participavam do projeto.

O que as levou a participar do programa foi a curiosidade, o contato direto com a escola e com a supervisão da professora da escola na universidade, assim como agregar conhecimentos e experiência a sua formação profissional. Não somente elas como eu também precisávamos ter mais segurança e tínhamos dúvidas quanto a ser professora.

O projeto nos proporciona tomar conhecimento e um contato com a escola de forma diferente da experiência do estágio, pois no curso temos um tempo de 1 semestre por disciplina, enquanto que no programa tivemos pibidiana com até 4 anos de permanência, esse foi o maior tempo das que responderam o questionário, as demais ficaram em média 2 anos, atuando em diferentes escolas. Somente 1 pibidiana atuou em 1 escola, 1 pibidiana em 2 escolas, as outras 2 pibidianas assim como eu estivemos em 3 escolas diferentes.

Como foi explicitado, no início, o programa esteve em apenas 1 escola, a partir do segundo edital, do qual participei, tivemos 2 escolas para atuar ao mesmo tempo, e depois de 1 ano trocamos 1 escola, dessa forma tivemos um total de 3 escolas, duas federais e uma municipal, no período em que estive no programa. Ou seja, nesse período houve mudanças de escolas, mas sempre atuamos em 2 escolas, isso no período em que participei do programa.

De acordo com as pibidianas o que o programa acrescentou na formação delas foi a vivência real da docência, um olhar diferente para a relação escola-universidade, professor-aluno, escola-direção-alunos-famílias, todo o ambiente que envolve a escola e que tem igual importância, valores e conhecimentos adquiridos com os professores supervisores. Também destacaram a troca de experiências com outros pibidianos, as diferentes experiências e concepções de ensino, criação de materiais didáticos, a possibilidade de discutir com professoras da Educação Básica e suas estratégias de ensino em tempo real, como podemos ver nas falas a seguir:

Acrescentou muito. O PIBID teve um papel fundamental na minha formação como professora, por meio dele descobri que a sala de aula é o meu lugar, me descobri como professora. Além de ter me proporcionado um olhar diferente para relação escola-universidade; professor-aluno; escola-direção-alunos-pais; ou seja, todo o ambiente que envolve a escola e que tem igual importância. (Pibidiana Alecrim)

Muita coisa, destaque: troca de experiências com outros estudantes do curso, com diferentes experiências e concepções de ensino, aprendizagem da docência em um contexto situado, a possibilidade de discutir com professoras da EB suas estratégias de ensino em tempo real, com alunos e situações cotidianas, criação de materiais didáticos pensados de acordo com alunos. (Pibidiana Anis)

Isso ocorreu também com as outras pibidianas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Assim, ressaltam Ambrosetti, André e Calil (2016) com o seguinte depoimento:

Eu acho que eu amadureci muito como profissional depois do PIBID. Com as reuniões que a gente tem com a coordenadora e com a supervisora, a gente traz os problemas que a gente tem. Então elas mostram o jeito de resolver os problemas que muitas vezes a gente fica em dúvida, porque a gente não tem experiência. [...] daí a gente leva essas questões nas reuniões que a gente tem nas quintas-feiras. Então daí a gente vai aprendendo cada vez mais. (Aluna, Pedagogia), (p. 3251).

Como todas passamos por mais de 50% dos estágios ou já finalizamos essa etapa, podemos dizer que para todas nós existe diferença entre o programa e o estágio. A primeira questão é a diferença de tempo, sendo que só esse fato já faz com que tenhamos uma oportunidade de aprendizagem diferente em relação à docência. No programa temos a conveniência de ter uma atuação mais presente, autonomia para realizar planejamentos junto com as outras pibidianas, conversar sobre o que aconteceu na escola e refletir sobre fazer um trabalho cada vez mais significativo para os alunos e professores. Isso de acordo com as pibidianas:

[...] principalmente na questão de atuação, o PIBID nos proporciona a possibilidade de ser protagonista de fazer e aprender muito com a supervisora. (Pibidiana Alfazema)

[...] destaco duas grandes diferenças. Nos estágios obrigatórios não tinha autonomia sobre o planejamento da aula e atividades exercidas dentro da sala de aula, pois minha função era observar para posteriormente relatar o ocorrido nas aulas da faculdade e nos relatórios. Já no programa havia uma maior autonomia frente ao planejamento, mesmo sendo este feito pela professora regente, porém tinha momentos em que pensávamos juntos com outros pibidianos e a professora propostas para fazer com os alunos. E a outra diferença era a oportunidade estar com o professor supervisor semanalmente, aonde podíamos conversar sobre nosso dia na escola, apontando maneiras de fazer um trabalho cada vez mais significativo para alunos e professores. (Pibidiana Amarílis)

Essa experiência difere muito dos estágios obrigatórios, onde nós éramos vistos como espiões, nem sempre bem recebidos, com pouca troca com os professores regentes e os nossos colegas e o número de horas a cumprir era corrido, fazendo com que quando você está de fato familiarizado com rotina e com os alunos, o estágio acaba. No PIBID existe protagonismo do bolsista nas atividades desenvolvidas na escola. Podemos ver claramente na fala das pibidianas:

[...] A relação do "estagiário" com o professor da escola básica, que é uma relação distante e muitas vezes encaradas como espiões por parte dos professores. Sem nenhum diálogo com a Universidade. Muitas vezes a péssima recepção por parte da escola. (Pibidiana Alecrim)

[...] por sua vez, exige uma participação nem sempre voluntária do/a professor/a e da escola, o número de horas é corrido, o que faz com que quando você está de fato familiarizado com a rotina e com os alunos, ele acaba. (Pibidiana Anis)

Segundo os participantes, enquanto no estágio a atuação do discente é limitada à observação, no PIBID eles têm um papel mais ativo, como a possibilidade de planejar e de testar as ações planejadas, recorrendo aos conhecimentos adquiridos na universidade. Essa situação também é corroborada em outras pesquisas, as que destacam que:

O estágio curricular, que poderia se constituir no espaço privilegiado para promover essa articulação tem se mostrado frágil na sua concepção e implementação. Essa preocupação está explicitada na proposta do PIBID, quando coloca entre seus objetivos “promover a integração entre educação superior e educação básica” e “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL, 2010) (AMBROSETTI; ANDRÉ; CALIL, 2016, p. 3247).

Das 4 pibidianas que responderam ao questionário, apenas 1 vem de uma família de professoras e, sendo assim, almejava a docência. As demais, assim como eu, tínhamos objetivos diferentes da docência, pretendiam outras áreas de atuação da Pedagogia, mas a dinâmica do programa nos envolveu e motivou a troca pela docência, pois nos foram apresentadas diferentes concepções, organizações e estratégias de ensino diferentes das que estamos acostumadas.

A docência reflexiva como um ato cotidiano e natural, saberes da experiência e da reflexão sobre a prática, a possibilidade de observar, questionar, agir e refletir coletivamente sobre os resultados da ação desenvolve esse olhar interrogador, essencial ao conhecimento profissional e segurança na maneira de falar e agir nas situações que vão sendo apresentadas na sala de aula com os alunos. Isso fica claro nas respostas das pibidianas,

O meu olhar quando cheguei na escola ainda era de aluna e com o passar do tempo passei a observar e questionar a partir do olhar de professora. A importância do registro, da reflexão para, na e sobre as aulas, de me questionar sempre se o que eu estou fazendo e como estou fazendo é a mais adequada. A pulguinha do PIBID estará sempre me acompanhando na sala de aula. (Pibidiana Alecrim)

[...] principalmente em questão da segurança na fala e na maneira de lidar com as crianças. (Pibidiana Alfazema)

[...] passei a me interessar mais pela docência. Antes vislumbrava outras possibilidades profissionais, dentro da área da Pedagogia e após o programa percebia que, em um contexto de ensino situado, diferentes concepções, organizações e estratégias de ensino que me motivavam. (Pibidiana Anis)

Posso dizer que todas as pibidianas que responderam o questionário afirmam que o programa contribuiu para sua formação, agregando valores e conhecimentos como pedagogas docentes, na segurança de assumir uma turma, na fluência, coerência na escrita e na oralidade, principalmente na reflexão dos diálogos da sala de aula e da escola realizada nas reuniões na universidade, aconteciam uma série de partilhas extremantes significativos para a docência. Veja algumas dessas falas:

Na segurança de assumir uma turma; na minha fluência e coerência na escrita e na oralidade; e principalmente na reflexão e diálogo na sala de aula e na escola. (Pibidiana Alecrim)

[...] pois a cada entrada na escola e nas reuniões acontecem uma série de partilhas que são extremamente significativas para docência. (Pibidiana Alfazema)

As expectativas que as pibidianas possuem em relação ao projeto é que ele a cada ano contemple mais graduandos, possa influenciar os alunos a uma prática pedagógica condizente com a realidade da educação, conhecendo mais de perto o chão da escola, desenvolvendo recursos e estratégias para pensar em uma nova escola, terem a oportunidade de vivenciar as experiências do que é ser professor, expectativas que ficam nítidas nas próximas expressões:

[...] que ele a cada ano contemple mais graduandos e possa influenciar nos alunos uma prática pedagógica condizente com a realidade da educação no cenário atual, para evitar a frustração que acontece ao se deparar com a realidade vigente em comparação com as discussões e debates realizados durante a graduação de Pedagogia. (Pibidiana Amarflis)

Torço para que este projeto continue para que mais pessoas tenham a oportunidade de vivenciar as experiências do que é ser professor. (Pibidiana Alecrim)

Que continue dando mais oportunidades para nós que estamos na graduação conhecer de mais perto o que é o chão da escola, desenvolvendo recursos e estratégias para pensar em uma nova escola. Aprendi muitas coisas e espero poder aplicá-las dentro da sala que eu venha trabalhar ao fim da graduação. (Pibidiana Alfazema)

Acredito que seja um programa importante de iniciação à docência para o contexto de formação de professores que temos. Coloca o aluno

em contato com o seu futuro ambiente profissional, sendo um possível facilitador da sua futura inserção. Acredito que caso a nossa formação de professores reconhecesse a importância da escola enquanto formadora, tal qual a universidade, se os estágios fossem remodelados e se as licenciaturas valorizassem em sua matriz disciplinar as disciplinas pedagógicas, talvez o programa não fosse necessário e não precisássemos de um investimento público nesse sentido. No entanto, como a realidade é outra, o programa cumpre um papel essencial para as licenciaturas, de investimento e atenção, para que não sejam vistos como cursos esquecidos, fáceis e pouco atrativos (Pibidiana Anis).

O PIBID é um programa de excelência, pois não só insere o futuro professor na sala de aula, seu futuro campo de atuação, como possibilita o diálogo entre a escola e a Universidade, viabilizando a construção de saberes próprios da profissão docente. Por isso, deveria abranger mais escolas para que mais alunos como nós tivessem a possibilidade de ter esse contato direto com a docência, pois nos estágios não temos essa oportunidade de reflexão sobre práticas e situações vivenciadas dentro e fora da universidade.

Nesse sentido, podemos considerar uma política pública fundamental para a formação inicial do pedagogo. Acreditamos que o programa pode, sim, se adequadamente efetivado, melhorar a qualidade da educação na medida em que contribui com os cursos de licenciatura para aproximar os graduandos, de forma longitudinal, gradativa e sistematizada, à docência. Isto porque “Podemos dizer que Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31).

3.2 – A perspectiva da coordenadora e da supervisora do PIBID Pedagogia-UFRJ.

Acima reporte as falas das estudantes de Pedagogias e participantes do PIBID demonstrando o que elas e eu achamos do programa diante as perguntas que as fiz no questionário. Agora venho apresentar a entrevista e questionário com as professoras participantes do programa na UFRJ.

A entrevista foi realizada com a coordenadora do PIBID, professora da universidade, pesquisadora e foi coordenadora da faculdade no mesmo período em que eu estava no projeto. O questionário foi respondido pela professora supervisora que entrou no programa também no segundo edital, ela é professora do Colégio de Aplicação da UFRJ, trabalhando com alfabetização, escreveu sua dissertação de

mestrado pesquisando as narrativas dos bolsistas do PIBID e permanece no programa até o momento.

O programa se iniciou na Pedagogia em 2012, quando a professora apresentou o projeto, e esse seria o primeiro edital ao que as alunas teriam acesso. Respondendo à primeira pergunta da entrevista, se foi uma iniciativa dela participar ou não, me respondeu que foi uma iniciativa totalmente dela de se inscrever e participar do programa, inclusive procurando a Direção da faculdade, sem que houvesse alguma indicação ou solicitação por parte desta,

Então que procurei a direção, quem era os coordenadores institucionais na época, [...]. Sabe quando você vai correr atrás, bater em que porta? [...], eu entrei porque eu quis e corri atrás por conta disso, não foi uma indicação da Faculdade de Educação, nem foi uma escolha como normalmente acontece na Faculdade de Educação que é uma escolha via Departamento, via Congregação.

No caso da supervisora, ela tomou conhecimento do programa pelo edital e sua inserção foi realizada quando a professora que estava no projeto necessitou se retirar e como era feito a seleção, ela se inscreveu e participou da escolha dentro dos requisitos necessários para participar e entrou,

Através de um edital divulgado pela Universidade (UFRJ). Na época, uma amiga, prof. do CAP, foi convidada a participar do Projeto PIBID/Pedagogia. No ano seguinte, ela precisou entrar de licença e eu assumi o lugar dela como professora supervisora.

Enquanto que o início para a supervisora foi uma junção da vontade dela com a da coordenadora, pois ela gostou do programa desde que o conheceu, “desde que tomei conhecimento do projeto achei bastante interessante a proposta e acredito que tenha sido a mistura da minha vontade com a da coordenadora”.

Em relação a quem começou e como o programa na faculdade, foi a professora coordenadora que tomou todas as iniciativas, inclusive de continuar no segundo edital, porque qualquer outro professor poderia participar, mas todo o projeto foi feito por ela, tudo novo.

E eu fiz o projeto em uma madrugada, projeto todo, construindo concepção, objetivo, isso e aquilo. [...] porque o edital é muito claro, um professor monta um projeto e submete, outras pessoas poderiam ter montado o projeto aqui [...]. Eu não fui escolhida, eu pedi pra ser e aí depois quando houve o segundo edital pra gente, aí sim isso foi amplamente discutido e nós [...] Não tinha PIBID de Pedagogia na UFRJ, inaugurei aqui.

A participação da supervisora na construção do projeto foi durante as ações, como e quando seriam realizadas as atividades na sala de aula, eram construídas nas reuniões junto com as pibidianas,

Participei do projeto junto com todos os bolsistas. Agíamos de forma coletiva e a construção acontecia/acontece de forma diária, nas (des)construções que fazíamos/fazemos dia a dia. No que aprendíamos/aprendemos uns com os outros, nas trocas, nas leituras, nos encontros.

Para a coordenadora existiam alguns desafios a serem enfrentados, porque era um programa novo não somente na faculdade, mas como um todo, e na sua chegada era preciso deixar bem claro que não tomaria o lugar do estágio, apesar de ter uma dinâmica muito parecida, e a outra questão era fazer o programa ser conhecido pelos alunos do curso de Pedagogia, pois eles não conheciam o programa também. Enquanto desafio pessoal era descobrir qual era o momento de fazer intervenções,

O desafio primeiro era tentar consolidar o PIBID enquanto um projeto que não ocupava o lugar do estágio. [...] como fazer que o PIBID pedagogia fosse conhecido no curso de Pedagogia [...] um desafio também é não estabelecer uma relação em que eu ficasse montando aquilo que a universidade vai fazer na escola com vocês, mas que fosse a supervisora com vocês montando os projetos e fazendo as intervenções e dialogando.

Enquanto que para a professora supervisora não tinha nenhum obstáculo a ser vencido nem na faculdade e nem na escola onde trabalha, todos eram muitos parceiros, a sua preocupação era com a instância maior do programa, porque a partir do ano de 2015 houve uma insegurança muito grande se o programa iria continuar ou acabar, pois houve essa possibilidade, e isso para ela era o verdadeiro desafio,

Não vejo desafios na faculdade e na escola que trabalho. Esses locais específicos estão abertos ao que o projeto pode oferecer. Vejo inúmeros desafios numa instância maior. Sabemos que o PIBID continua porque ainda há forças que o mantem e tenho receio que não dure muito tempo. Vale ressaltar aqui que, desde 2015, o programa vem sofrendo instabilidade e ameaças de corte...

O retorno que o programa oferece vai além da experiência de como formar docentes no programa, mas a descoberta do que cabe ao coordenador e o supervisor fazer, administrar e potencializar o espaço que está sendo construído e intervir quando se faz realmente necessário e imprescindível, é estar em um lugar sem necessariamente estar fisicamente, e, sim, com as falas e relatos do grupo. E o que foi muito difícil e uma aprendizagem, segundo o relato da coordenadora, foi o fato de aprender a realmente

ficar observando e calada, sem impor o que deveria ser feito, como se houvesse uma superioridade da universidade no espaço da escola.

É enorme, [...] o PIBID tem uma contribuição muito particular porque ele me permite estar com a escola, não é que eu esteja lá na escola. [...], mas é pela compreensão dessa realidade, é pelos relatos que vocês trazem. [...] principal contribuição do PIBID mim é mais a do que eu possa oferecer para a formação que é muito do ponto de vista da organização do projeto, [...] aqueles diálogos no WhatsApp sobre o que vai dar hoje, sobre o que vai fazer, o que ai fazer, aquilo é informação pura e eu não me metia, ficava olhando aquilo, me contendo, então isso pra mim foi um contribuição imensa, porque eu consegui me calar, o que é difícil, eu consegui me silenciar e deixar a escola aparecer com formadora desse processo e assumir um papel de alguém que arruma. [...] é interessantíssimo como isso está sendo possível, o que era muito difícil, eu não ia conseguir ficar só observando na hora me dá ansiedade, eu começo cobrar prazo, mas vocês não vão fazer projeto que programou no início gente, tem que fazer. Mas eu não podia montar o que fazer, né. Não tem cabimento, se eu monto estou estabelecendo aquela relação de que aqui tem uma coisa para ser feita lá.

Em contrapartida a supervisora nos diz que seu retorno foi muito no real contato com as pibidianas, no dia a dia da escola ou nas reuniões na faculdade,

Tive inúmeros retornos: escrevi minha dissertação pesquisando as narrativas dos bolsistas do PIBID, os encontros, as conversas de formação... fiz amigos especiais, aprendi a pensar (tudo junto mesmo porque não há como pensar essas palavras separadas), enfim, retornos positivos que fizeram/fazem parte de minha (des)formação docente.

Nesse momento podemos dizer que existe uma formação continuada, uma vez que apresenta uma troca e aprendizagem por ambas as partes, como falam Libâneo e Pimenta (1999): “Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articulasse com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática” (p. 268).

O PIBID na visão da professora coordenadora é um lugar singular, pois ele permite por vários motivos cuidar mais de perto da formação do bolsista, principalmente na questão do tempo que é mais amplo:

[...] ele é privilegiado porque ele vai favorecer a esse licenciando o tempo largo [...] Tem um tempo largo que ele vai viver uma imersão na escola, uma imersão na sala de aula assistida. Assistida por um professor especialista na área na universidade como o professor da sala de aula, então isso faz muita diferença na formação, [...], mas tem uma relação com o tempo que é diferente. Essa relação com o tempo

ela vai fazendo um contínuo ela vai trazendo complexidades que vão, então pra mim o PIBID vai trazendo muita diferença.

O mesmo acontece com a professora supervisora, ela tem a visão de que o PIBID tem a possibilidade de explicitar o que acontece na escola, uma vez que a pibidiana tem um contato mais estreito com a escola e com o profissional que está naquele lugar rotineiramente,

O PIBID se constitui como um programa de formação de professores que possibilita horizontalizar as relações, um caminho para desinvisibilizar o que acontece, de verdade, no chão da escola. Bom seria se todos os licenciandos tivessem a oportunidade de participar desse programa porque ele possibilita viver a escola de forma intensa, possibilita conversar/trocar com quem está na escola, legitimando o saber da prática teórica (Alves, 2008) compartilhado na escola (diariamente) e na universidade (semanalmente).

Com relação às mudanças possíveis de serem observadas, a coordenadora diz poder identificar em alguns, principalmente naqueles que se permitiam expressar e comprometer-se com o programa e nos que ficaram mais tempo,

Em vários, sim, em alguns nenhuma, muitos pibidianas sobretudo aqueles que ficaram por muito tempo, [...] gravam, filmam e assistem. Gente, eu vi todas com eles nas discussões. A primeira ela tensa, ela é nervosa, [...], depois você já vai vendo uma expertise, uma forma de lidar, vai à relação desse professor sim, com a turma já tem, [...]. Então assim, dá pra ver muita mudança, mudança no encaminhamento dessas atividades, mudança na compreensão do papel social das atividades, mudança na argumentação, na fala e na escrita. [...]. Em alguns muito maior do que em outros, porque tem pessoas que não investem, tem pessoas que não se dão a conhecer, tem pessoas que não vestem a camisa, elas assumem uma postura muito protocolar burocrática, vai lá faz, recebe a bolsa, cumpre o que tem que cumprir da maneira que é possível, mas não se envolve.

As mudanças nas pibidianas que a supervisora observou e chamou a sua atenção foi mais em relação à atuação na escola e nas conversas que ocorreram, pois acontecia não somente nas reuniões, mas na escola igualmente,

Sim! Mudança principalmente no “olhar”. Os relatos feitos pelos pibidianos também traziam essa perspectiva. Um olhar que passava a ser horizontalizado, uma percepção de que todos aprendem juntos, tirando o protagonismo do educador e dando-o ao educando – Ele é o protagonista do processo! - Eu não sei mais do que meu aluno, assim como o pibidiano não sabe menos que eu. Todos sabemos muito sobre muitas coisas e, nas conversas, trocamos saberes e aprendemos juntos melhores formas de agir, de ensinar.

As expectativas em relação ao projeto e aos pibidianos na visão da coordenadora é que se estabeleça firmemente, se possível institucionalmente, para que não se passe a insegurança de que projeto possa acabar de uma hora para outra, tendo mais oportunidades de mais alunos participarem do programa, sendo para quem quiser e puder, e se possível para todas as ênfases da Pedagogia assim como para todas as licenciaturas que trabalham com a formação de professores,

O que eu desejo que o PIBID se institucionalize. Ele já se institucionalizou, já virou sabe, tem força de lei hoje e a minha ideia que ele possa se perpetuar na formação de professores, que se consolide como sendo uma iniciativa a mais, [...] que o PIBID continue sendo uma oferta obrigatória, mas a participação dele facultativa, que concorram aqueles que querem, aqueles que podem, mas que todos que quiserem, que puderem tenham chance, que não seja não tenha que ficar atrás de vagas que são exíguas, então que o PIBID se consolide, amplie sua oferta, que ele possa existir para todas as ênfases da Pedagogia, [...] , minha ambição é assim, fica, fica com força, fica pra todo mundo que quiser, amplia-se as áreas pra gente ter mais áreas envolvidas e que as pesquisas possam se fortalecer e possam contribuir pra todas as áreas que trabalham com formação de professores.

Enquanto que para os pibidianos, eles possam ter consciência que esta oportunidade é muito especial, pelo fato de nem todos terem acesso, por mais que isso seja inviável, que saibam aproveitar ao máximo essa chance, “eu espero que eles aproveitem dessa experiência, que é uma experiência cara, é uma experiência custosa, é uma experiência rara você ter um professor supervisor que te orienta, isso aí é um luxo, então assim desperdiçar isso, estabelecer uma relação de qualquer”.

A expectativa da supervisora em relação ao programa é muito parecida e tem pontos em comum com a coordenadora, remetendo à ampliação para poder abraçar mais participantes,

Gostaria que o programa fosse ampliado e possibilitasse mais professorxs supervisorxs e mais licenciandxs inseridos. Em relação aos bolsistas fica na promessa que eles possam utilizar da experiência de aprender e reaprender. A expectativa em relação aos pibidianxs é que façam o melhor em suas futuras salas de aula e que se abram para aprenderem com seus alunos. Que não sigam modelos, mas que se deixem (des)formar para serem o melhor que puderem ser.

Na perspectiva do projeto enquanto política pública, a coordenadora diz que existe a necessidade da existência do PIBID, pois não há programas fortes na formação de professores e nem todos que se formam tem a chance de ter acesso a participar de

pesquisas e as vezes nem um contato maior com os professores para orientações e formações,

Então as políticas de formação de professores hoje elas estão meio capengas, estão bastante frágeis, [...] a formação do professor no âmbito da universidade é o sonho de consumo, porque aqui você está tendo essa chance de conversar comigo, coisa que não no outro espaço, raramente isso é possível, você está construindo uma monografia, você tem a possibilidade de participar do PIBID, de pesquisa. [...] as políticas vêm apontando a necessidade de programas de formação que levem em conta isso, então o meu desejo é que o PIBID possa se ampliar, a gente precisa alcançar as instituições também. [...]. Que o PIBID enquanto programa que decorre de uma política pública de formação vire uma condição.

A professora supervisora vê o programa enquanto uma política pública capaz de trazer a escola básica como um local de aprendizagem, formação e trabalho em conjunto escola e universidade,

porque investe em um modelo de formação onde todos trabalham juntos: professorxs da Universidade, professorxs da Escola Básica e estudantes da licenciatura e existe um reconhecimento de que o professor da escola básica tem um “saber” que precisa ser reconhecido e por isso, alunxs das licenciaturas precisam ir às escolas para aprenderfazendo. Com este programa, os saberes da docência deixam de ser posse da universidade e circulam no entrelugar Universidade x escola básica (Süssekind, 2011). Acho que esse é o incômodo dos que querem seu fim.

Nesse momento posso dizer que o programa vem preencher essa lacuna que existe no desenvolvimento do curso, sendo assim, para além disso, não temos muitos projetos que facilitam o início da vida profissional do novo ou recém-formado, necessitamos de circunstâncias que facilitem e sustente a passagem do estudante a professor, que precisa ensinar e aprender a ensinar.

Por isso, é fundamental a existência de programas de capacitação, suporte e acompanhamento de docentes em seu momento de formação, incluindo também estratégias de apoio e capacitação, podendo ajudar a reduzir o peso das tarefas e afazeres com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Ao construir o relato acima com as respostas dos questionários e da entrevista não pude deixar de observar que não houve nenhuma divergência nas falas, muito pelo contrário, em alguns pontos todos tinham as mesmas falas e gostaria de ressaltá-las. Porque mesmo estando em posições diferentes, as perspectivas eram praticamente as

mesmas. Os pontos em comum que encontrei são: as inúmeras trocas realizadas nas reuniões por todos, a parceria universidade-escola, como a escola básica também pode ser formadora, a questão do estágio, a preocupação com o possível fim do programa, a necessidade de se firmar e ampliar o programa para que atenda cada vez mais escolas, professores e alunos licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma análise de como um estudante de Pedagogia pode ter suas perspectivas alteradas ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), distinguir quem desejava ser professor e quem não tinha nenhum pensamento quanto a isso. De fato, a diferença de quem teve a oportunidade de usufruir desse “a mais”, e os que fazem o mesmo curso e não dispõem da oportunidade de integrar o projeto, ficando sem desfrutar e acessar o universo de possibilidades que o programa proporciona.

Pode ser visto nos relatos das entrevistadas como o programa efetivamente contribuiu para o processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, também permitiu uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes e não somente a contribuição para as alunas, mas igualmente para as professoras participantes do projeto.

Foi declarado no questionário de perguntas abertas como deveras é realizada a inserção do licenciando no espaço escolar e, sendo feita de forma mais adequada, pois conta com a supervisão de um professor experiente da própria escola não somente com conteúdo, mas com o conhecimento do espaço escolar e o que a permeia, que introduz o discente nesse universo e atua como mediador nas relações entre universidade e escola.

Isso proporciona uma contribuição para o protagonismo e autonomia do licenciando no desenvolvimento de atividades que foram planejadas, orientadas e acompanhadas em seu desenvolvimento, tendo total apoio nas dúvidas e desafios que possam vir a se apresentar no momento da execução. Porque nas reuniões relatadas são os momentos para a partilha das práticas que irão acontecer, as vivenciadas e a reflexão coletiva sobre as experiências vividas, com a pretensão de aprimoramento do pibidiano.

Reiteramos, ainda, como foi levantado por todos os sujeitos participantes desta pesquisa e pela literatura consultada, que o estágio não consegue contemplar todas essas possibilidades de troca entre os licenciandos, os professores da escola e da universidade, que o discente se limita, muita das vezes, à experiência da simples observação, sem a possibilidade de encontrar momentos de troca e reflexão sobre as práticas observadas, sem intencionalidade e o estabelecimento de um projeto formativo dando sentido as ações dos sujeitos em formação no contexto escolar. Porque a formação não é somente capacitar o educador, treinando o com habilidades e competências, mas sim estar

preparando-o para saber agir, tendo domínio e vivência do chão da escola. Nesse sentido,

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. “Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e afirma que capacitar o educador nesse sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas. Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser, apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a Pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa se submeter às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor e o pedagogo, em tarefa coletiva, precisam criticamente avaliar e transformar os movimentos dialéticos das práxis. (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p. 69)

Dessa maneira podemos dizer, sem intenção de menosprezar, que o estágio obrigatório não consegue estabelecer a mesma relação e contribuição que o programa, mesmo aparentemente tendo a mesma dinâmica. Isto, porque ele não consegue abarcar toda a estrutura que o programa possui por inviabilidade estrutural do curso, porém ele irá alcançar todos os formandos do curso, o que o programa não consegue e nem é algo que seja possível devido as suas peculiaridades.

Deste modo pode-se dizer que o programa proporciona um ambiente enriquecedor e motivador, promotor de aprendizagem, mesmo ele tendo um caráter voluntário e intencional a participação no programa, os pibidianos podem vislumbrar nele possibilidade de atendimento as suas necessidades e objetivos formativos, encontrando sentido na sua formação. Isso fica evidente nas respostas de todos que participaram e responderam ao questionário e a entrevista: o programa consegue contemplar a todos no quesito de desenvolvimento e progresso, isso de fato é indiscutível por todos em diferentes níveis e perspectivas.

Podendo dizer que as experiências contemplavam a todos e que a formação era ampliada para além das licenciandas, o programa ajuda a reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão do curso de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira. Isso fica claro nas falas das professoras supervisoras e coordenadora como a troca e a continuação da formação é imprescindível, porque o contato conosco muitas vezes as fizeram repensar suas posturas e ações, o que era “normal” com os nossos questionamentos passavam a ter uma outra visão, e se permitiam fazer uma reflexão de sua conduta: “isso realmente “é normal”, precisa ser

realmente assim? Chegar a refazer a sua prática...”, nas palavras de uma supervisora em uma das reuniões.

Com isso, pode-se dizer que o programa muito tem a contribuir na formação do pedagogo docente, sendo capaz de ir mais além e favorecer a formação continuada das professoras participantes do projeto, uma vez que elas se mantem atualizadas (tendo como parte da sua ação cotidiana a reflexão da sua prática) por também serem formadoras de futuras professoras. Da mesma forma, as experiências que as licenciadas passam a ter no programa irão lhe ajudar no por vir de sua vida profissional, porque se trata de um programa de excelência, inserindo o futuro docente na sala de aula, tendo contato direto com o campo de atuação que está no futuro profissional, possibilitando o diálogo universidade-escola e a construção de saberes próprios do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGUIAR, Márcia Angela da S., BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L., SILVA, Marcelo Soares Pereira da e PINO, Ivany Rodrigues; Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação, Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out.; 2006.

AMBROSETTI, N. B.; ANDRE, M.; CALIL, A. M. G. C.. Estágio e programas de iniciação à docência nas licenciaturas: diferenças e aproximações. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores, 2016, Aguas de Lindoia. Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. Rio Claro: UNESP/PROGRAD, 2016. v. 03. p. 3246-3256.

ANDRÉ. Marli, “O PIBID deveria ser transformado em política de formação de professores”, Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz.

ANDRÉ. Marli; Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil; Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, p.112-129, jan. /abr., 2012.

BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Cruz, Giseli Barreto da; Arosa, Armando de Castro de Cerqueira: A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia; Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n.26; 2014; p. 30-68.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CP nº 3/2006 PARECER HOMOLOGADO; Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido: Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia; Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. /abr. 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado E Políticas (Públicas) Sociais, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

<http://portal.mec.gov.br/PIBID>

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/PIBID>

<http://www.PIBID.pr1.ufrj.br>

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA Selma Garrido; Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança; Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239/277.

LUDORF, Silvia Maria Agatti, Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Shape Ed., 2004.

MATHEUSSI, Elisa Machado e FILIPAK, Sirley Terezinha; O Curso de Pedagogia no Brasil e a sua normatização, V Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. O Curso de Pedagogia no Brasil e a sua normatização, 2004.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática, Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PICCININI, Claudia. História da Profissão docente no Brasil: algumas leituras, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Relatório de gestão 2009/2014, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf

SAVIANI Dermeval; *Pedagogia: O Espaço Da Educação Na Universidade*; Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v14, n.40, jan/jun, 2009. p.143-155.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivo, Editorial – Artigo, *Revista do Centro de Educação*, Vol. 30 – nº 02, 2005.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (org.). (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. 1a.ed. São Paulo: EDUC, 1998, v. 1, p. 53-60.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. *CADERNO CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez, 2003.

APÊNDICE

Roteiro dos questionários e entrevista.

Questionário Pibidianas:

De que forma tomou conhecimento do programa?

O que te levou a participar do PIBID?

Quanto tempo participou do programa?

No PIBID atuou em quantas escolas?

O que ressaltar do que acrescentou na sua formação?

Quais estágio supervisionado você fez?

Existe diferença entre estágios obrigatórios e o programa? Quais?

Durante a sua permanência no projeto você conseguiu observar alguma mudança sua trajetória?

O programa contribuiu para sua formação? De que forma? Caso não tenha contribuído, qual era a sua expectativa que não foi contemplada?

Que expectativas possui em relação ao projeto e o seu futuro?

Como você vê o PIBID enquanto política pública.

Questionário Professora Supervisora:

De que forma tomou conhecimento do PIBID?

Como foi o seu início do subprojeto PIBID Pedagogia UFRJ, sua participação foi uma escolha particular ou da coordenação do projeto?

Você participou da construção do projeto, e de que forma?

Quais desafios iniciais e dificuldades no processo para dar continuidade ao projeto na Faculdade e na escola que trabalha?

Qual o seu retorno de experiência adquirida no programa como professora supervisora, uma vez que é professora da educação fundamental e o projeto é de formação de pedagogos e docentes?

Na sua prática e perspectiva o que é o PIBID na formação do futuro docente que participam do projeto?

Durante a permanência do pibidiano no projeto, você conseguiu observar alguma mudança nesses participantes?

Que expectativas possui em relação ao projeto e os pibidianos no futuro?

Como você vê o PIBID enquanto política pública.

Entrevista Coordenadora do Projeto:

Como foi o início do subprojeto PIBID Pedagogia UFRJ, sua participação foi uma escolha particular ou da direção da Faculdade;

Quem iniciou e construiu o projeto, ou foi uma continuação de algo que não finalizado ou continuado?

Quais desafios iniciais e dificuldades no processo para dar continuidade ao projeto na Faculdade e nas escolas envolvidas?

Qual o seu retorno de experiência adquirida no programa como coordenadora, uma vez que é professora da Faculdade Educação e formadora de pedagogos e docentes?

Na sua prática e perspectiva o que é o PIBID na formação do futuro docente que participam do projeto?

Durante a permanência do pibidiano no projeto, você conseguiu observar alguma mudança nesses participantes?

Que expectativas você possui em relação ao projeto e os pibidianos no futuro?

Como você vê o PIBID enquanto política pública.