

Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento.

Memories about Pibid: conceptions, creation and dynamics of operation

*Hélder Eterno da Silveira**

RESUMO

Este texto apresenta memórias do Pibid nos últimos anos, a partir de minha experiência como gestor nacional do programa. Algumas reflexões trazidas aqui revelam como o programa se desenhou no Brasil e de que modo contribuiu para o melhoramento do processo de formação de professores praticado nos cursos de licenciatura. O programa, desenhado em 2007, foi redesenhado pedagogicamente ao longo dos últimos anos. Para isso, contou com a colaboração de vários docentes universitários e professores da educação básica que se envolveram em ações colegiadas para esboçar o design pedagógico-formativo do Pibid. Os projetos institucionais foram construídos a partir desse design que revelou ser uma das principais políticas públicas de formação docente dos últimos anos no país.

Palavras-Chave: Pibid. Formação de professores. Políticas públicas.

ABSTRACT

This text presents memories of Pibid in the last years, from my experience as a national program manager. Some reflections here reveal how the program was designed in Brazil and how it contributed to the improvement of the teacher education process practiced in undergraduate courses. The program, designed in 2007, has been redesigned pedagogically over the last years. To this end, it counted with the collaboration of several university teachers and teachers of basic education who were involved in collective actions to outline the pedagogical-formative design of the Pibid. The institutional projects were built based on this design, which proved to be one of the main public policies for teacher education in recent years in the country.

Keywords: Pibid. Teacher education. Public policies.

*Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Atuou como Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, entre 2011 e 2015. E-mail: helder@iqufu.ufu.br

Em busca de contexto...

A problemática da formação de professores no Brasil é antiga e tem resultado em diversos estudos no campo educacional. Tais estudos mostram que as políticas públicas sobre formação de professores precisam ser mais bem estruturadas para aumentar o interesse pela docência, bem como para superar a situação em que a educação no Brasil está inserida. Neste sentido, as contribuições de autores como Tardif (2014), Nóvoa (1995), Thomasian (2004), Gatti (2010), Pimenta (1999), entre outros apontam que uma formação docente frágil interfere fortemente na qualidade do ensino praticado nas escolas.

Nóvoa (2009) destaca que o processo de formação com foco restrito em aspectos teóricos da docência compromete o modo com que professores e professoras fazem os enfrentamentos didático-pedagógicos necessários à superação dos problemas percebidos em suas aulas. Para este autor, a formação deve ter um componente prático que seja desenvolvido no ambiente escolar, lugar privilegiado da atuação profissional e com fortes influências de “modas educativas” que não contribuem para a superação dos reais problemas presentes nestes espaços.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 27)

A formação de professores, pautada apenas nos modismos educativos, pode aumentar o repertório discursivo sobre a escola, sobre a docência e sobre as práticas escolares; porém, não fazem frente à problemática da educação brasileira, uma vez que ela é complexa, multifacetada e com sérias descontinuidades do ponto de vista das políticas públicas. Nesse sentido, o processo de formação docente faz parte de um sistema cujas matrizes são de difíceis resoluções, haja vista que estamos por construir as respostas para problemas antigos.

Neste inteiore, a valorização do magistério, a melhoria das condições do trabalho docente e o reconhecimento salarial dos professores, entre outros, são fatores que precisam ser continuamente aperfeiçoados para que seja superada a situação atual da educação brasileira e dos frágeis índices de qualidade a que está submetida.

Como mecanismo de superação dessas questões e, especificamente no campo da formação dos professores, algumas ações e programas governamentais têm sido propostos, dos quais o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vem se destacando nos últimos anos no Brasil. O objetivo deste artigo é

revisitar algumas memórias sobre o programa, a partir das experiências particulares que tive como gestor do Pibid, destacando sua história, seus marcos teóricos e alguns apontamentos sobre os impactos da atual crise no desenvolvimento desse programa.

Este relato se dá a partir da experiência como coordenador institucional do programa no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, como também seu gestor nacional por quatro anos no Ministério da Educação. Nesse sentido, este texto tem a pretensão de trazer elementos gerais do programa: concepções, criação e dinâmica de funcionamento.

Sobre o Pibid, sua história, concepções iniciais e dinâmica de criação

No final do ano de 2007, o Ministério da Educação lançou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Esse programa foi alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve sua missão alterada pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 para “incorporar ações de indução e fomentada formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2015).

O Pibid, cujo nome foi inspirado no Pibic (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) teve como premissa inicial a atuação de estudantes dos cursos de licenciatura em química, física, matemática e biologia nas escolas públicas de educação básica. Tais estudantes deveriam ser oriundos de instituições públicas federais de ensino superior. Ademais, as áreas iniciais escolhidas se justificaram em função da baixa procura por essas licenciaturas, como também, pela alta evasão nesses cursos. Outrossim, o número de professores nessas áreas não atendia a demandadas escolas que, por sua vez, ofereciam aos profissionais de outras áreas as funções docentes no campo das ciências e da matemática.

O primeiro edital do Pibid indicava que as instituições proponentes deveriam elaborar propostas que dessem aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de ampliarem sua experiência na docência, com atuação nas escolas públicas de ensino. Grosso modo, este objetivo inicial foi um teste para as instituições formadoras que, por sua vez, submeteram diferentes projetos institucionais com matrizes distintas e, muitas vezes, sem intencionalidades pedagógicas objetivas e assertivas para o melhoramento da formação de professores.

Essa percepção foi conferida em dois momentos em minha trajetória no programa. O primeiro quando na Universidade Federal de Uberlândia fui convidado a assumir a coordenação institucional do Pibid, em 2008. Os colegas que seriam coordenadores de área não atuavam diretamente em pesquisas com a formação de professores. Tinham experiência por atuarem em disciplinas presentes nos cursos de licenciatura das áreas do edital do programa, porém, as concepções sobre a formação e o desenvolvimento profissional eram baseadas na repetição de práticas observadas na escola.

Talvez este tenha sido um primeiro desafio que precisei enfrentar: como construir um projeto institucional de formação docente que rompesse com visões limitadas sobre o trabalho do professor e sobre sua atuação profissional? Para superar este desafio, propus que os docentes que coordenariam os subprojetos (química, física, biologia e matemática) se debruçassem sobre as reflexões e sobre os trabalhos acadêmicos que discutiam a escola, a profissionalização dos docentes e a dinâmica do magistério. Ou seja: criamos um grupo de estudo sobre o desenvolvimento profissional da docência para que os formadores estivessem devidamente preparados para a condução de um trabalho específico que reorientasse suas concepções e práticas formativas. Foram oito meses de estudo ao longo de 2008, que levou à elaboração da proposta institucional aprovada pela Capes no início de 2009.

O segundo momento em que pude observar diferentes concepções sobre o programa se deu quando de minha atuação na condição de coordenador nacional do Pibid, já em atuação na Capes. No ano de 2011, fui convidado para assumir nacionalmente o programa, além de outros como o Observatório da Educação, o Programa Prodocência, o Programa Novos Talentos e os demais da antiga Coordenação Geral de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais da Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes. Essa coordenação, em 2013, foi transformada em Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério e a diretoria em Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes.

Nesta função, que assumi por convite do então presidente da Capes, Prof. Jorge Almeida Guimarães e da diretora de formação de professores, Prof^a. Carmen Moreira de Castro Neves, pude realizar inúmeras visitas institucionais, onde percebi a diversidade das concepções sobre a formação de professores no Brasil.

De um lado haviam aqueles que entendiam que o processo de formação docente dar-se-ia pela repetição das práticas didáticas. Ou seja, quanto mais o estudante fosse inserido na escola para repetir “aulas” e sequências didáticas, melhor professor ele se tornaria. Isso foi percebido quando de minha primeira visita, ainda em 2011, em uma instituição mato-grossense. Destaco, nessa visita, os diálogos travados sobre formação de professores com alguns docentes que atuavam no Pibid. As concepções desses professores emergiram na apresentação dos trabalhos. Defendiam a tese que os estudantes das licenciaturas da instituição deveriam ser inseridos em repetições contínuas da ação didática, pois, segundo os formadores, tais estudantes aprenderiam a “dar aulas”.

Ao serem questionados sobre as discussões que eram desenvolvidas no âmbito da formação que eles praticavam com seus alunos, a resposta de um dos docentes foi categórica: “não se faz professores com reflexão e, sim, com repetição de aulas”. Bastava, para ele, que os estudantes das licenciaturas conhecessem os conteúdos de seu componente curricular, pois aprenderiam por imitação o modo que opera a docência.

Este foi um momento interessante de minha experiência como gestor. Será que os formadores possuem intenções assertivas sobre o processo de desenvolvimento profissional? Fez-me lembrar de Freire (1979) ao apontar que:

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40).

A atitude crítica que pudesse comprometer a ação, segundo Freire, era a reflexão, negada pelo professor que atuava com a formação docente na instituição visitada. Compreendi que era necessário produzir um documento indutor e orientador do programa, a fim de que a formação no país pudesse considerar outros elementos que não apenas a repetição de práticas didáticas.

Isso foi reforçado quando da leitura dos relatórios que os coordenadores institucionais enviavam à Capes. Alguns desses documentos eram categóricos ao mostrar que os estudantes utilizavam grande parte do tempo apenas lendo os referenciais teóricos sobre a escola com pouca atuação nela. Em outra visita, constatei que vários professores formadores de algumas instituições de um determinado estado do Sul do país, consideravam que os estudantes das licenciaturas precisariam melhorar sua formação a partir de mais e mais leituras sobre os referenciais teóricos no campo da educação.

Ao mesmo tempo, pude perceber que outros docentes pautavam suas ações e seus projetos em atividades estritamente instrumentais da docência, priorizando a construção de materiais didáticos, de recursos pedagógicos, de apostilas etc, que pudessem auxiliar o trabalho do professor. Contrário ao que apontava os professores formadores do Sul, esses docentes acreditavam que o processo de formação de professores se pautava mais na apropriação de instrumentos didáticos, pois, assim, estariam mais bem preparados para o exercício profissional.

Muitas compreensões, ideias divergentes, distintos projetos... O Brasil é diverso e, naturalmente, seria assim ao se pensar o processo de formação de professores. Mas algo continuava me intrigando: o processo de formação de professores pode se limitar a uma única perspectiva profissional? Mas, afinal: o que seria iniciação à docência? Como a política pública Pibid poderia ser mais que uma ação que fomentasse bolsa, ou seja, que pudesse considerar a complexidade do trabalho nas escolas de educação básica?

Respostas difíceis para questões complexas. Assim, empreendemos a reconstrução das normativas do Pibid. Porém, acreditando que essa reconstrução deveria ser coletiva e não apenas produto de um trabalho isolado, empreendi esforços para se produzir reflexões sobre o que as instituições no Brasil poderiam contribuir para o reordenamento do programa.

Política pública, Pibid: a reconstrução possível para uma ação indutora

Em 2012, após várias visitas a diversas instituições brasileiras e após estudar a fundo as normativas do programa, percebi que era necessário refinar as concepções sobre o programa. Mas, primeiro consideramos importante ouvir os membros do programa: professores formadores (docentes das instituições de ensino superior e professores da educação básica), bem como os estudantes dos cursos de licenciatura que eram bolsistas do programa.

Para tanto, fizemos na Capes um planejamento que considerava algumas etapas:

- 1ª. Encontros nacionais com os coordenadores institucionais, em Brasília;
- 2ª. Continuidade das visitas às instituições;
- 3ª. Ajuste do programa para que existisse apenas um edital que abrigasse todas as instituições;
- 4ª. Consulta pública sobre o Pibid e sua importância;
- 5ª. Levantamento das contribuições de docentes do Brasil para o melhoramento do programa.
- 6ª. Redefinição do Pibid: nova matriz e reconfiguração da política pública.

Cada uma dessas etapas tinha objetivos bem definidos. Os encontros nacionais com os coordenadores do Pibid aconteceram em Brasília, nos anos de 2011 e 2012. Foram momentos ricos de discussão e diálogo sobre o programa. Alguns pontos que foram discutidos: (a) papel do supervisor no programa; (b) os resultados do Pibid; (c) o impacto do programa nas escolas de educação básica; (d) otimização dos recursos sobre o programa; (e) formas de melhorar a ação pública.

Esses pontos eram debatidos pelos coordenadores do Pibid que apresentavam a síntese dessas discussões ao final dos eventos. A cada síntese apresentada, abria-se um caminho para o melhoramento do Pibid, inaugurando caminhos possíveis para sua reconfiguração. Importante fazer aqui uma nota. O programa, a esta altura, não estava restrito às áreas das ciências e da matemática. Percebeu-se, a partir de 2009, que a problemática da formação de professores não era restrita às áreas de física, química, biologia e matemática. Pelo contrário: todas as áreas apresentavam dificuldades em formar professores, haja vista que essa questão não é de uma área ou de outra e, sim, do desenvolvimento da profissão do magistério.

Desse modo, todas as áreas das licenciaturas, em 2012, estavam contempladas nos editais do programa. Também, o programa tinha novo alcance. Não mais restrito às instituições federais de ensino superior, como, também, às faculdades privadas sem fins lucrativos, às instituições públicas (municipais e estaduais), e os institutos federais possuíam o Pibid nas diversas licenciaturas.

O contexto, portanto, muda: as instituições formadoras que abrigavam o Pibid aumentaram em número e concepção, tornando o trabalho de um organismo central, como a Capes, ainda mais complexo e diverso. Assim, as etapas apresentadas anteriormente foram traçadas considerando todas as questões pertinentes à natureza jurídica das instituições. A riqueza dos eventos do Pibid se dava, inclusive na diversidade de vozes, de relatos, de experiências, de vivências e de proposições.

A equipe em Brasília fazia um esforço enorme de sintetizar o que esses eventos traziam como contribuições para o programa. Todas essas sínteses estão registradas nos Relatórios anuais do Programa, produzidos pela Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes.

Outra etapa a ser perseguida era a visitação às instituições. Considerando a diversidade dessas instituições, foi traçada uma rota em que diferentes IES pudessem ser visitadas para que conhecêssemos suas realidades. Essa movimentação foi intencional e considerava que as visitas tinham caráter de investigação em loco, a fim de se levantar a execução do Pibid nas diferentes instituições. Importante relembra que se buscava respostas para à pergunta: mas, afinal, o que é iniciação à docência?

As etapas ensejadas foram paulatinamente executadas, por meio de um trabalho sistemático e contínuo da coordenação nacional do programa. Os procedimentos que eram resultados de editais específicos foram aprimorados, a fim de orientar as instituições a lidarem com as questões burocráticas do programa. Para tanto, era necessário se reunir os programas a partir de um único edital e regular o término das vigências dos projetos. Isso foi feito quando a Capes resolveu encerrar os projetos dos primeiros editais e agrupá-los a partir do mesmo edital de 2012 e, na sequência, de 2013 – ainda vigente.

Ainda neste movimento de conhecer e reconhecer o Pibid, foi realizada, em 2012, consulta pública sobre o programa. O que as pessoas envolvidas nele consideravam do Pibid? A realização de consulta pública por meio de questões encaminhadas a todos os membros do programa foi um marco de sua mudança. A escuta foi feita por meio de questionário enviado aos coordenadores, supervisores e estudantes participantes do Pibid. À época, o Pibid era composto por cerca de 45.000 (quarenta e cinco mil) pessoas, em todo o território nacional. Foi enviado questionário eletrônico a todas elas e o retorno foi surpreendente.

Da consulta, cerca de 37.000 (trinta e sete mil) membros responderam às perguntas: (a) importância do Pibid; (b) perfil dos participantes; (c) contribuições para melhoramento do programa; (d) dificuldades encontradas e, por fim, (e) avaliação do programa.

Essa consulta foi muito importante para que pudéssemos entender o Pibid e seus impactos no Brasil. A síntese das respostas encontra-se no Relatório de Gestão do Programa, disponível na página da Capes. Porém, era necessário se tratar os dados. Para isso, a Capes contratou pesquisadores renomados no país, da Fundação Carlos Chagas, para conduzir essa avaliação, disponível na produção de Gatti, et al. “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, publicado em 2014.

Tal análise conclui:

[...] verifica-se que o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades. (GATTI, et al, 2014, p. 107).

O estudo conduzido pela Fundação Carlos Chagas confirmou o que pesquisadores, Brasil afora, tem destacado: o Pibid é uma política pública acertada que impacta positivamente o processo de formação de professores, sua dinâmica e sua importância para as instituições formadoras.

Em síntese, esse estudo reuniu as contribuições dos respondentes de acordo com categorias, em que os estudantes das licenciaturas participando ativamente, destacaram que o Pibid (a) proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; (b)permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; (c) estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; (d)estimula o espírito investigativo; (e)contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes. (f)proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.(GATTI, et al, 2014).

Por sua vez, no mesmo texto, os supervisores destacaram que o Pibid: (a) contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos; (b)aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; (c)propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas; (d) favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; (e)aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes; (f) propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho; (g) valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola.

Por fim, para os professores coordenadores, destaca-se no texto que o programa: (a) favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente; (b)contribui com a formação continuada dos docentes das IES, com sua atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias, criando, com a aproximação do contexto escolar, o estímulo à busca de soluções para o ensino e para atendimento às

ocorrências escolares; (c) contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura: maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática; (d) ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES; (e) favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e Licenciandos com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem.

O Pibid, nesta vertente, foi bem avaliado por todos os segmentos que o compõem, destacando, ainda, as contribuições dele para as escolas e para o melhoramento dos resultados nos indicadores de avaliação. Importante salientar que foi destacado ser o Pibid um dos responsáveis pelo maior interesse dos estudantes nos cursos de licenciatura, agindo, assim, como política de fixação dos estudantes nesses cursos pela diminuição da evasão.

Muitos movimentos em prol do programa estavam ocorrendo, porém, ainda faltava responder às questões colocadas no início do texto, a qual estávamos perseguindo a partir de 2012: o que conceberíamos, de fato, como um programa de iniciação à docência. Não bastava apenas a avaliação do programa, eram necessárias proposições para alavancar sua melhoria em direção da excelência.

Avançamos, portanto, e resolvemos fazer uma consulta pública para levantar contribuições sobre a melhoria do programa. Assim o fizemos. Para organizar tal ação, no evento em Brasília, em 2012, propus a criação do Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid) que nos auxiliaria a reconstruir as normativas do Pibid e a portaria que o regulamenta. Esse fórum foi criado com representação de todos os estados brasileiros e com uma diretoria que seria interlocutora da Capes.

Esse importante canal, auxiliou a coordenação nacional a realizar uma consulta pública sobre o Pibid. Desse modo, enviamos para todos os coordenadores institucionais uma tabela que destacava ponto por ponto da Portaria que regulamentava o programa, Portaria 260 da Capes. A ideia era que fosse feita uma crítica ao Pibid, considerando questões da diversidade das concepções do programa e buscando corrigir assimetrias regionais.

Foram consideradas a realidade das instituições multicampi, os institutos federais, as instituições privadas sem fins lucrativos, as instituições que possuíam o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores), as instituições interiorizadas, o Pibid em cursos de educação a distância, o número desejável de estudantes para serem acompanhados pelo programa, os limites orçamentários dos projetos, a prestação de contas, as formas de registro e acompanhamento, os mecanismos de avaliação e a institucionalização do programa.

Sobre esses itens foi feita uma escuta atenta que produziu um movimento nacional em que as instituições formadoras puderam organizar seminários, reuniões, encontros de discussão na busca do melhoramento do programa. Essas ações foram sintetizadas por instituição que repassaram à coordenação estadual que, por sua vez, passou à coordenação regional – responsável pela síntese e por repassar à coordenação nacional do programa as contribuições apresentadas.

A partir de tais contribuições, a Capes realizou estudo sobre o programa e sua melhoria. Em síntese, no ano de 2013, apresentou uma nova matriz reguladora do programa – Portaria 96, de 18 de junho de 2013 –, que tinha como princípio, no Art. 4º: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.” Assim, passou-se a compreender que a iniciação à docência seria uma forma de apropriação de diferentes elementos constitutivos da cultura da docência, fazendo com que os estudantes tivessem a oportunidade de conhecer matrizes teóricas, desenvolver reflexões sobre a docência, produzir instrumentos didático-pedagógicos e apropriar-se de um modo de fazer, de pensar e de agir nas escolas de educação básica.

O programa, neste sentido, se configurou a partir da diversificação das práticas formativas, destacando a importância de o estudante se envolver em diferentes ações cuja intencionalidade pedagógica favoreceria a reconstrução das concepções sobre o exercício profissional e as práticas didáticas. A esse respeito, no Art. 6º, a Portaria destaca:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, 2013).

A partir daí os projetos foram produzidos levando-se em consideração que os estudantes do Pibid precisariam se envolver na dinâmica da escola que passariam, por sua vez, a serem contextos formativos, onde os professores formadores

encontrariam as oportunidades de problematizar a ação docente. O programa que, outrora, era refém de algumas concepções particulares sobre o processo de desenvolvimento profissional passou a ser considerado uma oportunidade de fazer com que estudantes das licenciaturas pudessem se envolver na dinâmica da escola, na discussão de seus pressupostos, na reflexão sobre o exercício profissional, na proposição de instrumentos e ideias didático-pedagógicas e no desenvolvimento de ações que estimulassem a inovação e a ética. Ademias, oportunizou que isso fosse feito a partir do estudo de casos didático-pedagógicos reais do trabalho docente, pela leitura atenta da realidade escolar e das práticas docentes.

Os projetos submetidos ao Edital do Pibid, em 2013, se submeteram a essa lógica ao considerar que os estudantes deveriam se envolver na vida escolar, em seu cotidiano e em sua rotina, de modo a produzir novas concepções sobre o trabalho didático dos professores e de modo a superar o senso comum presente nas ideias e nas práticas docentes. Os projetos do Pibid deveriam prever tantas ações quantas àquelas destacadas – de modo indutor –, na Portaria que o regulamenta. Desse modo, as ações foram construídas não apenas pela valorização de um único modo de se operar a formação.

Por fim, resta-me destacar duas importantes discussões que foram travadas sobre o Pibid ao longo dos últimos anos. A primeira diz respeito da relação do programa com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Já a segunda, faz referência ao desenvolvimento de práticas didáticas no âmbito do programa. Vamos a cada uma delas.

Ao se propor o Pibid como importante oportunidade de os estudantes se aproximarem e se apropriarem de elementos da cultura da docência, a ideia é considerar que o programa não substitui o processo de formação dos cursos de licenciatura. Ou seja, enquanto o Pibid considera essa aproximação da prática profissional, o processo desenvolvido nos cursos é mais completo e complexo. Assim, a formação praticada nas licenciaturas tem o condão de levar os estudantes a serem produtores, reprodutores e críticos da cultura da docência. Veja bem: o Pibid promove a apropriação de diferentes elementos da docência, enquanto que nas licenciaturas ocorre a construção do pertencimento dessa cultura. Uma (a licenciatura) é mais ampla que o outro (o Pibid).

A recomendação sempre passada para as instituições, durante a gestão do programa, era que os projetos institucionais do Pibid refletissem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, quando possível, esse PPC previsse a realização do Pibid. Neste sentido, buscou-se a valorização dos cursos e das práticas desenvolvidas nos componentes curriculares dos cursos, reconhecendo ser, o Pibid, uma complementação e enriquecimentos às licenciaturas, não as substituindo, por óbvio.

Sobre as práticas didáticas, ou seja, o exercício de “dar aulas” no âmbito do Pibid, orientava-se para a reflexão do que era, de fato, as atividades didáticas. Desse modo, foi tensionado que os coordenadores refletissem sobre qual o ato mais complexo do exercício profissional dos docentes. Defendia-se que esse ato era, sem dúvida, a prática didática, pois deve considerar, para que uma atividade didática

ocorra, as complexas relações entre professor-conteúdo, professor-aluno, aluno-aluno, professor-gestão, professor-material didático etc.

Considerando que o ato didático é bastante complexo, não se recomenda a estudantes que estão se apropriando de elementos de uma cultura que eles iniciem em seu desenvolvimento profissional, como os proponentes de ações didáticas. Desse modo, não se recomendava que os estudantes executassem aulas, como se a repetição didática levasse ao aperfeiçoamento da ação docente. Pensar assim seria, ao meu ver, reduzir a prática formativa a mera repetição de atividades didáticas que, sem reflexão, poderiam mais consolidar práticas equivocadas sobre o exercício profissional que auxiliar a superá-las.

Palavras finais...

A busca pela compreensão do que, de fato, foi e é o Pibid ainda deve alimentar as reflexões e produções nas academias. O programa tem um design pedagógico-formativo bem estruturado que enreda os estudantes, formadores (professores universitários e docentes da educação básica) em ações intencionais para o melhoramento do processo formativo.

Não obstante, o Pibid tem uma grande potência de auxiliar na transformação das práticas formativas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. O programa ganhou relevância nos últimos anos e, em muitos casos, foi decisivo para a manutenção e permanência de estudantes em muitos cursos de licenciatura no Brasil. O Pibid alcançou todas as áreas das licenciaturas e valorizou práticas outrora esquecidas por vários cursos, tais como o protagonismo dos supervisores, a inventividade, a criatividade, a ação coletiva, a dialogia sobre a escola, como também, o estudo de casos didático-pedagógicos reais.

As memórias que trago neste texto sobre o programa fazem parte de uma história de sua construção, em que várias pessoas se agruparam para produzir uma política pública que fosse incorporada pelas instituições e, mais ainda, provocasse mudanças no processo de formação e desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL, 2007. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

BRASIL, 2013. **Portaria 96, de 18 de julho de 2013**.

BRASIL, 2015. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1979.

GATTI, Bernardette. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. In. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardette et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

NOVOA, António Sampaio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NOVOA, António Sampaio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMASIAN, M. (2007). **The Wisdom of Practice**: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach, by Lee S. Shulman. *Journal of Catholic Education*, 11 (2). Disponível em: <<http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol11/iss2/12>>. Acessado em: 01 ago. 2017.

Recebido em 04/08//2017.

Aprovado em 09/08/2017.