



POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DO PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE PROMOÇÃO E VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Silvia R. Canan - URI¹

Resumo:

O projeto de pesquisa: “Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID, enquanto política de promoção e valorização da formação docente” tem como objetivo analisar a Política Nacional de Formação de Professores, bem como a compreensão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a contribuição desta para a valorização e qualificação dos futuros professores da Educação Básica. O estudo está inserido no GPE, Grupo de Pesquisa em Educação, sendo que a investigação se caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, com o desenvolvimento de estudos bibliográficos, análise documental e a utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da URI, Campus de Frederico Westphalen. A sustentação teórica do projeto fundamenta-se nas políticas de formação de professores implementadas pelo Conselho Nacional de Educação e em autores que discutem essas políticas no Brasil. O foco central da pesquisa está em compreendermos como os acadêmicos percebem sua formação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sendo que a pesquisa está em sua primeira etapa. Preliminares, e, ainda de modo empírico, podemos ressaltar que a Política Nacional de Formação Docente deu abertura a um Programa que está sendo de grande valia aos bolsistas participantes. Mesmo no início da coleta de dados a percepção é de que o PIBID, é uma oportunidade de descobertas aos acadêmicos, uma vez que, através dele, os acadêmicos podem vivenciar, de forma concreta, a relação teoria e prática, refletir sobre ela e construir estratégias de melhoria da prática educativa.

Palavras chaves: Política Nacional de Formação de Professores, PIBID, formação inicial

INTRODUÇÃO

O projeto Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente, insere-se na necessidade de realizarmos uma avaliação constante das políticas públicas levadas a efeito a partir de determinações do Governo Federal, através do Ministério da Educação. Nesse caso, em especial, o trabalho apresentamos contempla a fase inicial de um estudo sobre a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto Presidencial No. 6.755, de 29

de janeiro de 2009, a partir do qual alguns programas foram criados com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto.

Nossos principais objetivos são investigar se a participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da URI, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, pode ser considerada um fator relevante em sua formação como futuros professores; em que medida o programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, enquanto política de formação docente, poderá, de fato, contribuir com a valorização e com a qualificação dos futuros professores da Educação Básica; se as ações propostas pelo programa no âmbito dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras da URI, contribuem com o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; em que aspectos as ações propostas pelo programa evidenciam o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua com a formação e a emancipação de indivíduos e grupos sociais.

A pesquisa de cunho qualitativo situa-se na linha ”Práticas Pedagógicas e Formação do Professor” do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE).

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A LDB/96 pode ser considerada o marco que impulsionou as discussões sobre a formação de professores no Brasil, uma vez que, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação. A LDB abriu novas discussões a respeito da formação dos profissionais da educação, principalmente com o artigo 62 da LDB/96, que trata da formação continuada ou formação em nível superior (graduação). Podemos verificar com clareza que:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (1996, p.49)

¹ Diretora Acadêmica e Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de Frederico Westphalen.

Esse artigo propagou uma série de discussões entre os educadores, assim iniciando uma crise nas universidades, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e com os cursos de Pedagogia, que perderiam a prerrogativa de formar professores, passariam a deter-se, somente, ao preparo de especialistas, gestores educacionais, sendo que a formação para educação básica ficaria a cargo do Normal Superior. Dando complemento ao artigo 62, o artigo 63, da LDB assim se refere:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (1996, p,50).

Nesta perspectiva, percebemos que a formação de professores começou a ser mais enfatizada, chamando a um olhar mais crítico sobre a práxis pedagógica, revelando condições mínimas para atuar na Educação Básica, no entanto, apesar dessa ideia que perpassa o entendimento a partir do que está disposto na legislação, contraditoriamente, a legislação propõe retiras do interior da Universidade a formação de professores levando-a para os Institutos os quais, não necessariamente, precisam ter compromisso com a formação a partir do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. Ainda, propor a formação docente para a EI e os AI no Curso Normal Superior, não podemos negar que há uma proposta de aligeiramentos na formação que inspirava dúvidas sobre sua qualidade. Essas ideias sofreram influências dos Organismos Internacionais e de como defende SILVA a intervenção se deu pelo consentimento dos governos.

Mesmo assim, muitos profissionais e, até mesmo instituições formadoras, não haviam percebido a dimensão e o rumo que estes dois artigos trariam à formação dos licenciados e a luta que teriam para que ocorressem mudanças positivas. Contudo, a partir desta foram sendo criadas uma série de medidas normatizadoras em nível federal, formando uma política educacional que mantém interesses específicos, ou seja, buscam resolver problemáticas colocadas como mais urgentes. Começou então, um novo olhar sobre a formação do profissional da educação. Porém, foram as medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de Pareceres e Resoluções, que deram o tom da reforma no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

O percurso realizado para a construção de concepções e de políticas de formação docente mostra um processo de desvalorização social desses profissionais, que envolve desde condições de trabalho, passando pelos salários aviltantes, até a concepção idealista que atribuiu à profissão um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante. (SCHEIBE, 2001). Nesta linha, seguem as propostas, estrategicamente construídas, de redução do conhecimento e da forma de agir do professor, que contribuem, fortemente, com a desvalorização de sua profissão.

Dentre o conjunto de atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores no Brasil, o Parecer CNE/CP 009/2001 ressalta as competências, as quais são de suma importância para o direcionamento e a melhoria do trabalho docente, sendo que este, nos passa o significado de competência na visão mercadológica, do meramente saber fazer, e não, em uma visão progressista do saber fazer bem, do fazer a diferença. Como nos coloca Rios:

Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política.

Competência implica saber fazer bem, ou seja, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, a fundamentação teórica ligada à ação, para ela o termo bem é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser, simplesmente, um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes, Desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados.

Concomitante com o Parecer CNE/CP 009/2001, a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002 que instituem as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica e a Carga Horária dos cursos de Licenciatura, também trazem marcas das competências que devem ser elencadas a um professor, sendo documentos importantes, que concretizam as reformas em curso e que se tornam nucleares à formação docente. Tais atos legais reforçam a ideia de que as atuais políticas de educação objetivam equacionar o problema da formação de professores para elevar os níveis da sua qualidade nos países menos desenvolvidos. Esta qualidade, que na concepção do Banco Mundial, vem determinada por

vários fatores, como tempo de instrução, livros didáticos e melhoria no conhecimento dos professores, diga-se de passagem, privilegiando a capacitação em serviço e as modalidades à distância, a rapidez e a facilidade.

Esses são fatores que, em tese, dão o tom das reformas educacionais no Brasil pós LDB/96, cujo processo se iniciou antes mesmo de sua aprovação com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que representou o carro chefe para as demais políticas que viriam a ser implementadas. Entre elas estão as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras) e as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002) e, mais recentemente, a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto N°. 6755/2009), todas elas afetaram a educação e, principalmente, os professores.

Muitos dos debates que se estabeleceram no Brasil em função desses documentos geraram discussões emblemáticas como as que se deram em torno das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), pois as diretrizes curriculares, que orientaram a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as diretrizes para a educação básica. Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos, já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Ou seja, foi a orientação promovida pelas diretrizes *versus* a orientação gerada pela pesquisa e que, via de regra, atende melhor às necessidades das diversas áreas.

No entendimento de Freitas (1999) e Kuenzer (1999), essa forma de organização separada da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência, quanto na área educacional – resultam numa formação de caráter técnico e instrumental. Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Entidades vinculadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, historicamente, têm denunciado e se posicionado contra esse tipo de formação. Propostas como a da criação de centros específicos para a formação de professores, fora das Universidades, são criticadas e entendidas como espaços

que nem sempre oferecem condições de formação com qualidade para professores. Em documentos da ANFOPE encontramos:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, Apud FREITAS, 1999, p.23).

Nesse sentido, a proposição para superação das dicotomias se dá em torno da construção de uma base comum nacional, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores que são parte de uma trajetória que vem sendo construída, envolvendo: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada à formação continuada. (FREITAS, 1999). Contribuem com esse entendimento as ideias da autora:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador. (FREITAS, 1999, p. 31).

A tentativa de criação de novos cursos e instituições como *lócus* da formação de professores (como os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior) fez parte de uma estratégia que o governo brasileiro adotou, como parte das exigências dos organismos internacionais para dar início a outra etapa da reforma no campo da formação de professores. A grande novidade que vinha com esta parte das reformas era a retirada da formação docente dos cursos de Pedagogia. Freitas (1999, p. 24) mostra-nos que:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas ideias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.

Em que pese a luta dos educadores brasileiros, através de suas entidades, para garantir a aprovação de políticas que valorizassem a formação dos professores, a trajetória desenvolvida

para a construção das diversas políticas de educação e a sequencia de atos normativos criados pelo governo não chegou ao conhecimento de boa parte dos professores que, ao receberem a notícia de sua existência, já não podiam mais lutar contra eles ou nem mesmo se posicionar de modo favorável ou não. Sua função foi homologar, utilizar, obedecer. Quando as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica foram concluídas e editadas, muitas Universidades se limitaram à leitura de Pareceres e Resoluções, realizando a reconstrução de seus currículos, adaptando-os para atender às novas exigências, especialmente porque, enquanto diretrizes, elas representam a linha reguladora a partir da qual as avaliações externas são feitas. Ou seja, as diretrizes ao darem o tom da formação docente, dão, também, os elementos que devem ser cobrados das instituições formadoras quando da avaliação de seus cursos.

Pesquisa desenvolvida por Terrazzan (2003) mostra a dificuldade em coletar informações junto a professores das Universidades sobre toda a movimentação nacional em torno da reformulação dos cursos de licenciatura, devido ao desconhecimento demonstrado por eles a esse respeito. Isso pode ser o indicativo tanto da falta de uma política própria das Universidades no campo da formação de professores para a educação básica, como, também, pode ser fruto da grande diversidade de modelos de cursos para formação de professores, convivendo ou competindo no interior das próprias Universidades.

Esses modelos, que foram se constituindo a partir da organização do Ensino Superior no Brasil, trazem hoje, cristalizada, uma separação muito clara entre a formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A realidade que temos é, ainda, desalentadora. Terrazzan (2003, p.56) expressa:

Nas séries finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, encontramos professores formados em nível superior para atuar em componentes curriculares específicos, ou seja, em disciplinas tradicionalmente estabelecidas como espécies de “espelhos” das disciplinas acadêmicas dos campos científicos, artístico e literário. Porém, no atual momento histórico, ainda temos um contingente enorme de professores(as) atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas com formação de nível médio, porém responsáveis por toda iniciação das crianças em diversos campos do saber criados pela humanidade. Mesmo com a criação mais recente dos cursos de Pedagogia em nível superior como cursos de Licenciatura, seja em Educação Infantil, seja em séries iniciais do Ensino Fundamental, o problema da disparidade de modelos de formação não foi superado.

Numericamente, é possível que, hoje, essa realidade tenha se modificado um pouco, tendo em vista a abertura indiscriminada de cursos na modalidade a distância, em especial na área da Pedagogia. No entanto, isso não garante que estejamos diante de uma solução para o

problema da falta de professores habilitados em cursos de licenciatura plena (no caso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em cursos de Pedagogia), uma vez que a qualidade desses cursos vem sendo muito questionada em todo o país. Muitos deles oferecem certificação, mas não se sabe que tipo de conhecimento e tampouco temos dados ainda sobre o impacto que esse tipo de formação terá daqui a alguns anos.

Nesta linha, as Diretrizes para os cursos de licenciatura apresentam visões muito diversificadas, em que prevalecem as ideias majoritárias dos especialistas e pesquisadores da área. Isso, embora tenha seus aspectos positivos por traduzir as necessidades vistas pela área do conhecimento para formação dos professores, exclui, de outro lado, uma visão mais ampla da educação. A diversidade é, sem dúvidas, salutar, porém essa diversidade nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana. Isso resulta em uma formação que trabalha aspectos da educação a partir da visão do especialista que, embora profundo conhecedor de sua área, não necessariamente entende de educação e do que seja adequado no sentido educacional para a formação do professor de Educação Básica.

[...] importantes ausências e inadequações em modelos de formação de professores, atualmente propostos, decorrem do fato de que os chamados “especialistas”, que usualmente têm participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica. (TERRAZAN, 2003, p. 57-58).

A tradicional dicotomia existente na formação de professores, entre o saber teórico e a prática, fica muito evidente nas colocações do autor. O modo como foram constituídas as diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam esse entendimento, quando priorizam a importância do conhecimento acadêmico, específico da área, ao invés de uma relação entre o teórico/específico a partir de uma prática que comungue o conhecimento técnico com a forma de ser trabalhado, de modo que seja apreendido e transformado pelo aluno em novo conhecimento. Esse modelo de formação contribui, sobremaneira, para aprofundar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado.

Essas questões que têm movimentado a luta pela formação docente, serviu como pano de fundo de outro importante documento que é o Decreto 6755/2009 através do qual fica instituída a Política Nacional de Formação de Professores, marco importante no processo de reconstrução da profissão de professor tão desgastada. Esse sonho da concretização de uma

política nacional que orientasse a formação dos professores já havia sido acalentado por Anísio Teixeira, no período em que esteve à frente do INEP.

Conforme expressam Mendonça e Xavier (1997), uma política, a um só tempo, nacional, porque empenhava, através do INEP, o próprio Ministério da Educação - a quem se atribuía a “assessoria técnica” e o necessário respaldo financeiro - e regional, pois buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região, através da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores. E que se expressava em três âmbitos de atuação do órgão: as publicações dirigidas aos professores, tanto de textos didáticos, quanto de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros, com ênfase no conhecimento da situação educacional; as escolas e classes experimentais, também organizadas como espaços de formação, e os cursos propriamente ditos para a qualificação de professores e especialistas. Essas prerrogativas que se continuadas teriam representado, certamente, um grande avanço no campo da formação docente, constituem-se nos dias de hoje, problemas não resolvidos e tão atuais que continuam, de certa forma, no centro da política nacional apresentada aos educadores por força de Decreto Presidencial, no ano de 2009:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Esse decreto deu abertura à criação da Política Nacional de Formação Docente que tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com isso, almeja-se uma maior qualidade dos profissionais de cada área, bem como, elevar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, e inserir os futuros professores no cotidiano das escolas da rede pública de educação. Assim, com essa integração entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica a escola acaba se tornando protagonista nos processos de formação dos estudantes de licenciatura e os professores experientes podem atuar como coformadores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

E, como toda a política, algumas medidas foram planejadas e colocadas em prática, no caso desta, dando abertura ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –

PIBID, que tem, segundo o CAPES, “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Segundo o decreto N° 7.219:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (DECRETO N° 7.219, 2010)

Desta forma, percebemos que os benefícios não se restringem apenas aos participantes do programa, pois as escolas parceiras, também saem ganhando, uma vez que são priorizadas aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançar resultados positivos com os projetos, atuam como protagonistas no processo de formação dos estudantes das licenciaturas.

Assim, o Programa constitui-se numa das alternativas para vigorizar a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Desta forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino, desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido. RIOS ressalta que:

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que pode orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (CUNHA, 2011,p.100-101)

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, a Política Nacional de Formação Docente vem para que ocorra essa

associação indispensável, entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do Programa verifiquem a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos.

Para que pudéssemos analisar se o Programa está sendo válido para a formação e valorização docente, durante esta primeira etapa do projeto, começamos a realizar a técnica de grupo focal, sendo que, já foram realizados dois encontros com as acadêmicas do curso de Pedagogia. O grupo é composto por oito acadêmicas que realizam sua prática de Iniciação à docência com alunas do Curso Normal.

No primeiro Grupo Focal, foi realizada uma dinâmica para apresentar o projeto e para que as bolsistas falassem sobre seu sentimento, participando do PIBID, sendo que elas elencaram algumas palavras que sintetizassem esse sentimento, tais como: “pesquisa, planejamento, formação, amor, visão de mundo, oportunidade, realização e qualificação profissional”, desta forma, percebemos que o PIBID está sendo, sim, importante para a formação inicial das acadêmicas deste grupo.

No segundo grupo focal foi iniciada a discussão do assunto em tela, sendo discutida a primeira questão norteadora, - ”Qual a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na sua formação como futuro(a) professor(a)?”. Os dados gravados durante o grupo focal estão sendo transcritos para, posteriormente, serem analisados.

Contudo, podemos, parcialmente, declarar que o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes trabalhar na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, o Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não serem professores, além, de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos que essa nova política poderá ter sobre a formação docente ainda não podemos precisar, no entanto, já é possível que olhemos para algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação

de professores se efetivará e contribuirá com os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

O exercício de docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que está inserido.

Assim, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, auxíla os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de ter o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-aprendizagem através de novas metodologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: Tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Tese de Doutorado. UNISINOS, São Leopoldo, Brasil, 2009 .

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 15 de agosto de 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB facil: leitura crítico compreensiva**, artigo a artigo. 15.ed Petropolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: Políticas e tendências**. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999. 17-44.

GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel de e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM (13.:2010: Frederico Westphalen).

Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural: acta/ Organização (de)

Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. In.: Educação e Sociedade: **Formação de profissionais da educação: Políticas e tendências**. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999. 163-183.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2005.

REPÚBLICA, Presidência da, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007/2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acessado em: 23 de novembro de 2011.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZAN, Eduardo A. (2003). **As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura**. In.: LISITA, Verbena Moreira S. da S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. (55-77). Rio de Janeiro: DP&A.