



Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a questão que envolve a melhoria da qualidade da educação básica

Natalia Neves Macedo Deimling^{1*} e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Via Rosalina Maria dos Santos, 1233, Cx. Postal 271, 87301-899, Campo Mourão, Paraná, Brasil.

²Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: natalian@utfpr.edu.br

RESUMO. Objetivamos neste artigo discutir os impactos do Pibid na melhoria da qualidade da educação básica, sob a ótica daqueles que o compõem. Trata-se de uma das categorias de análise discutidas em uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa e que teve na análise documental e na entrevista semiestruturada os principais instrumentos de construção e análise dos dados. As entrevistas aqui analisadas foram realizadas com seis coordenadores, sete professores supervisores, quatro professores colaboradores e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do Pibid de uma universidade federal brasileira no segundo semestre de 2013. Os resultados mostram que o Pibid, apesar de favorecer a realização de novas e diferentes atividades nas escolas a ele vinculadas, não tem condições de contribuir, por si só, para a melhoria da qualidade da educação básica. Isso ocorre pelo fato de que um programa, de maneira isolada, não tem condições de, sozinho, modificar a realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: formação de professores, Pibid, qualidade da educação.

Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships and the question about the improvement of the quality of basic education

ABSTRACT. The purpose of this article was to discuss the impacts of PIBID on the improvement of the quality of basic education, from the perspective of those who compose it. It is one of the categories of analysis discussed in a broader research of qualitative approach that relied on document analysis and semi-structured interview as main instruments of construction and data analysis. The interviews were performed with six coordinators, seven supervisors, four collaborators and forty-eight scholarship students of four subprojects of a Brazilian federal university in 2013. The results showed that PIBID, although supporting new and different activities in schools, it cannot contribute, by itself, to improve the quality of basic education. This is because a program is unable to single-handedly change the Brazilian educational reality.

Keywords: teacher training, PIBID, education quality.

Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia y la cuestión que involucra la mejoría de la calidad de la educación básica

RESUMEN. El objetivo de este artículo fue discutir los impactos del Pibid (Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia) en la mejoría de la calidad de la educación básica, bajo la óptica de aquellos que lo componen. Se trata de una de las categorías de análisis discutidas en una investigación más amplia, de abordaje cualitativo y que tuvo en el análisis documental y en la entrevista semiestruturada los principales instrumentos de construcción y análisis de los datos. Las entrevistas analizadas fueron realizadas con seis coordinadores, siete profesores supervisores, cuatro profesores colaboradores y 48 alumnos becarios de cuatro subproyectos del Pibid de una universidad federal brasileña en el segundo semestre de 2013. Los resultados muestran que el Pibid, a pesar de favorecer la realización de nuevas y diferentes actividades en las escuelas a él vinculadas, no hay condiciones de contribuir, por sí mismo, para la mejoría de la calidad de la educación básica. Esto ocurre por el hecho de que un programa, de manera aislada, no tiene condiciones de, solo, modificar la realidad educacional brasileña.

Palabras-clave: formación de profesores, Pibid, calidad de la educación.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), disposto no âmbito do Ministério

da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (FNDE) pela portaria normativa no. 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo decreto no. 7.219, de 24 de junho de 2010, tem como 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 (Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, 2010; Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, 2013).

Visando ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre a validade social e educacional desse programa, e considerando tal finalidade, apresentamos neste artigo uma análise sobre os impactos do Pibid na melhoria da qualidade da educação básica, sob a ótica daqueles que o compõem. Trata-se de uma das categorias de análise discutidas em uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa e que teve na análise documental e na entrevista semiestruturada os principais instrumentos de construção e análise dos dados.

Sabemos das limitações que uma análise dessa natureza pode trazer para a compreensão do objetivo relacionado à melhoria da qualidade da educação básica, haja vista que este estudo não tem como foco a análise do programa na perspectiva dos estudantes da educação básica, tampouco uma intervenção nas escolas que participam dos subprojetos analisados. Nossa análise se pauta nas narrativas dos bolsistas de iniciação à docência, supervisores da educação básica e professores colaboradores e coordenadores do ensino superior, bem como nos documentos disponibilizados pelos mesmos sobre os subprojetos desenvolvidos. Todavia, como o próprio coordenador institucional do Pibid da universidade investigada relata, há escassez de estudos e pesquisas que demonstrem os impactos do Pibid na aprendizagem dos alunos da educação básica:

[...] uma coisa que eu avalio que a gente não tem muito, não tem quase nada no Brasil, que eu acho que é um limite, a gente não tem indicadores de aprendizagem dos alunos na escola pública. Se o PIBID entrar naquela sala, o aluno aprendeu mais ou não? Entende, a pergunta é essa. É uma pergunta complexa, mas é essa, entende? Não existem muitos indicadores para isso eu percebo, e talvez seja o grande limite. (CI)

Certamente, como afirmam Gatti, Barretto e André (2011), a avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação pode trazer elementos importantes para a sua compreensão. Todavia, para as autoras, o fato de o novo ordenamento das políticas ser, no seu

conjunto, muito recente, não nos possibilita ainda uma apreciação mais avalizada sobre os seus desdobramentos nos Estados e nos municípios e mesmo entre todas as IES que interatuam na implementação das ações propostas, tampouco nos permite adiantar os seus efeitos na educação básica, dado que o regime de colaboração entre as diferentes instâncias ainda não se encontra plenamente estabelecido pelas políticas públicas. Não obstante, mesmo considerando essas limitações e tendo em vista o número reduzido de estudos que discutem especificamente sobre os impactos do Pibid na melhoria da qualidade da educação básica a partir das intervenções realizadas pelos diferentes subprojetos nas escolas, consideramos importante saber o que os alunos bolsistas e professores supervisores, colaboradores e coordenadores têm a dizer sobre esse aspecto, uma vez que são eles os que mais diretamente atuam e trabalham para a concretização desse programa de formação também nas escolas.

As entrevistas, aqui analisadas, foram realizadas no ano de 2013 com um coordenador institucional, dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do Pibid de uma universidade federal brasileira, localizada na região Sul do Brasil¹. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos distintos: licenciatura em física, licenciatura em letras-português/inglês², licenciatura em matemática e licenciatura em química, designados neste trabalho pelas letras A, B, C e D, aleatoriamente.

A análise e discussão dos dados apresentados neste artigo respaldaram-se em um referencial teórico sobre o tema – Nóvoa (2000), Freitas (1999, 2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Gatti e Barretto (2009), Gatti et al. (2011), Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), entre outros – e nas bases legais que regulamentam e dispõem sobre o Pibid, na política nacional de formação de professores e na interpretação que os sujeitos que participam desse programa fazem sobre suas influências, contribuições, limitações e desafios, neste caso específico, no que se refere à melhoria da qualidade da educação básica.

Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo, também foram utilizadas algumas siglas: Coordenador Institucional (CI), Coordenador de Área de Gestão de Processos

¹ Neste estudo as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas e foram aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer n. 384.709).

² Apesar de ser um único curso – Letras-Português/Inglês –, os subprojetos Letras-Português e Letras-Inglês são independentes. Neste estudo, apenas o subprojeto Letras-Inglês foi objeto de análise.

Educacionais (CG), Coordenador de Área (CA), Supervisores (S), Colaboradores (C) e Bolsistas de Iniciação à Docência (B). Assim, ao final de cada relato, é apresentada entre parênteses a sigla que corresponde ao subprojeto analisado, seguida da sigla correspondente ao sujeito narrador.

O Pibid e a melhoria da qualidade da educação básica

A análise das narrativas orais, apresentadas pelos participantes deste estudo, nos permite observar diferentes posicionamentos a respeito da influência do Pibid na aprendizagem dos alunos da educação básica e também sobre a melhoria da qualidade da educação básica. Segundo os bolsistas de iniciação à docência, as intervenções realizadas com os estudantes da educação básica e, na maioria dos casos, avaliadas e analisadas por eles ou pelos supervisores, têm influenciado positivamente em sua participação e na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o que vai ao encontro dos dados obtidos também em nível nacional pelo estudo realizado recentemente por Gatti et al. (2014) sobre o Pibid.

Da mesma forma, para os participantes entrevistados em nosso estudo, a presença dos alunos bolsistas em sala de aula favorece uma atuação mais individualizada sobre as dúvidas apresentadas pelos estudantes. De acordo com os professores supervisores entrevistados, o programa tem também contribuído para o aumento do interesse dos estudantes e para a realização de atividades dinâmicas e diferenciadas dentro e fora de sala de aula:

Na periferia a coisa é mais complicada, ela é bem mais... os alunos têm problema social, então eles vêm para a aula muitas vezes eles não aprendem não porque ele não quer, ele vem para aula, mas é bom, o pai brigou a noite inteira, estava todo mundo bêbado, aquela coisa toda, então ele não vê a hora de chegar de ir para a escola para se livrar daquela situação. Então é coisa assim constante no dia a dia, no dia a dia deles. Isso acaba dificultando o aprendizado. Mas 'eu sei que essas doses aí de motivação isso funciona, [...] depois da intervenção dos pibidianos os alunos do colégio vem com as atividades prontas e vem cheios de outras perguntas, porque daí eles comentam com os pais, os pais perguntam isso, estimula. [...] Claro, e acaba me motivando também porque daí eu vou, procuro para que eu possa dar uma resposta para os alunos também'. Mas a periferia você vê os dois extremos. (AS, grifo nosso).

'[...] a principal contribuição que eu vejo do PIBID para os alunos da escola é motivação, e desperta nele o interesse em buscar algo mais'. Além da

contextualização, da interdisciplinaridade, eles começam a fazer junção com outras disciplinas e sem ter aquela interdisciplinaridade forçada que a gente tinha no início dos anos 90, final dos anos 90 por aí, você forçava a tal da interdisciplinaridade, agora não, os alunos mesmos já, 'ah professor, isso aqui também dá para usar lá em biologia', que estava dentro do gráfico... (AS, grifo nosso).

'E fora que você consegue fazer atividades diferenciadas, porque você tem um apoio, uma retaguarda ali, quer dizer, você sozinha na sala, com 30 alunos, você não consegue chegar em todos e explicar'. E você tem lá 3, 4 estagiários, eles ajudam você e você consegue chegar a todos, vamos dizer, para tirar a dúvida. [...] E com vários ali tirando dúvida, ele mesmo, sabe, cria coragem, por quê? Porque está ali no meio do grupinho ali, explica para um, explica... (BS, grifo nosso).

É interessante observar nos relatos o papel do Pibid não apenas na formação dos estudantes da licenciatura, mas, igualmente, na formação e na prática dos professores da educação básica e nas atividades desenvolvidas com seus alunos. Entretanto o último depoimento nos mostra que a maioria das atividades e intervenções realizadas no âmbito do Pibid nas escolas tem sido possíveis apenas pela presença dos bolsistas de iniciação à docência. O fato de os professores contarem com tais bolsistas em suas aulas favorece, por exemplo, a realização de atividades práticas e de laboratório com os estudantes, o que de outro modo se tornaria inviável, dadas as condições objetivas a que esses profissionais se encontram submetidos para o desenvolvimento do processo de ensino. Esse e outros aspectos que dificultam a realização e o aproveitamento dessas e de outras atividades pelos supervisores e demais professores nas turmas e escolas em que lecionam podem também ser observados nos relatos que se seguem:

É a gente tentar quebrar a maneira, tentar interferir em como o professor se comporta em sala de aula, a gente levando as nossas atividades lá e começa a implementar eles por conta própria em turma e isso 'é difícil, porque daí ele não tem tempo para ocupar, ele mal tem tempo para preparar a aula. Ele tem 40 horas semanais para dar aula para 3 colégios, então'. Imagina, se o Governo já não dá quase dinheiro pro PIBID, daí muitos alunos tem tirado do bolso deles para poder fazer atividade, imagina o professor sozinho. E a gente tem tempo para preparar a intervenção. E o professor? Ele não tem... (AB, grifo nosso).

'Não é que ele [professor supervisor] não faz, ele não tem condições, não é dado condições'. Como é que o professor vai trabalhar todo aquele conteúdo

com duas ou três horas de aula por semana? (ACA, grifo nosso).

[...] a oficina mesmo, a gente tinha programado ela para seis aulas e acabou que a gente deu duas, daí no final das duas primeiras aulas a professora falou assim ‘ah, semana que vem mais uma vocês terminam, não é?’ Daí acabou foi mais duas, não foi mais uma só, mais duas. Aí acabou que a gente usou quatro aulas e acabou que a gente não aplicou todas as atividades que a gente tinha planejado, porque não deu tempo, porque ‘a carga horária dos professores, querendo ou não eles tem o conteúdo que eles precisam cumprir, então eu vejo o tempo é um obstáculo grande para gente’ (AB, grifo nosso).

‘Trinta, trinta e cinco alunos’. Mesmo que experimental você coloca trinta e cinco, para você não é trinta e cinco alunos de faculdade, que dá o roteiro e eles vão seguir. Pelo menos pode dar montado. Como que faz com eles? [...] Não dá. O ensino médio eles são muito verdes nesse sentido. ‘Não dá, mas eu gostaria de fazer’. [...] experimentos que envolvem eletricidade eu não faria, sozinho não dá. ‘E a gente não tem um laboratorista... Tem muitas limitações. [...] E você vê a mudança de ideias, vem as possibilidades, vem e você vê que daria para fazer. Mas aí a gente tem muitas limitações’ (AS, grifo nosso).

‘Ah, [o que dificulta é] o excesso de horas, o tempo’. Às vezes a gente faz, sabe, alguma coisa, os slides, mas assim, esse tipo de atividade eu sou bem sincera, eu não tenho tempo para fazer. ‘Eu tenho 7 lá em cima, 9, 10, 11 turmas... fica difícil...’ (DS, grifo nosso).

O mesmo pode ser observado no relato de uma das bolsistas de iniciação à docência que também atua como professora substituta na rede estadual de ensino:

[...] eu tenho uma turma com 39 alunos, tenho outra turma com 37 e tenho uma com 33. Então, ‘são muitos alunos, as minhas turmas são muito cheias’. Então, o tempo que eu gasto para fazer o grupo, para isso, é muito tempo e acabo não dando conta. E é uma professora só, entendeu? ‘No caso da professora [supervisora], é legal a gente fazer porque são cinco alunos [bolsistas de iniciação à docência] dentro da sala ajudando ela. Agora, eu só com 39 alunos, eu fui tentar, eu saí quase rouca’ porque aqui tem um grupinho e eles já querem conversar, daí você tem que ficar andando. ‘[...] eu queria levar eles pro Laboratório, mas eu fiquei pensando bem, eu vi que não ia funcionar, 39 alunos, nem no Laboratório não cabia todos ali.’ Aí você acaba não conseguindo ter domínio da turma. Aí, você não vai..., em vez de ser alguma coisa produtiva, não vai ser. Então, eu procurava é... teve um dia que eu levei material, daí, com uma sala cheia, você leva algum material. Só isso. [...] (DB, grifo nosso).

Assim, podemos observar que, apesar de favorecer a realização de novas e diferentes atividades nas escolas parceiras, o Pibid não tem condições de contribuir, por si só, para a melhoria da qualidade da educação básica, como proposto pelas Portarias nº 260/2010 e nº 96/2013³. Há forte tendência em se pensar que uma intervenção na formação do professor pode resultar em sucesso escolar. Todavia o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem não dependem única e exclusivamente da formação ou da atuação do professor dentro de sala de aula, mas de diferentes variáveis que atuam direta e indiretamente no desenvolvimento da ação educativa e que esbarram, inevitavelmente, nas condições objetivas de trabalho, presentes nas escolas.

De acordo com as narrativas apresentadas pelos participantes, o Pibid contribui para o processo de formação e, em certa medida, favorece a atuação dos bolsistas de iniciação à docência com os estudantes da educação básica, de maneira mais individualizada. Porém, para esses participantes, tais aspectos não indicam necessariamente melhoria na qualidade da educação básica. Segundo relatos, tal melhoria depende de muitos fatores articulados entre si, tais como melhor infraestrutura para as escolas (recursos humanos, materiais, pedagógicos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras de esporte etc.), melhores salários aos professores, planos de carreira mais bem definidos, valorização social do papel desempenhado pelos docentes, envolvimento das famílias no processo de formação dos estudantes, maior responsabilização e investimento na educação por parte do poder público, aumento do número de profissionais da educação nas escolas, definição mais clara e objetiva sobre as funções que devem ser desempenhadas pelos professores – já que, nos últimos anos, os mesmos têm acumulado excesso de funções e atividades que não necessariamente estão relacionadas à docência –, redefinição (ou mesmo definição) dos objetivos educacionais de formação dos estudantes, redução do número de estudantes por turma, ampliação do tempo de planejamento das atividades pedagógicas, alocação dos professores em uma única escola sede, fim da política de progressão continuada e de aprovação por conselho de classe (que, segundo os participantes,

³ Para esta análise, tomamos como base, também, as Portarias que normatizam e regulam o Programa: Portaria Normativa n. 260/2010 e Portaria Normativa n. 096/2013. A primeira fundamentou as características e atividades dos projetos e subprojetos do PIBID até 18 de julho de 2013, data em que foi revogada pela Portaria n. 96/2013, a qual entrou em vigor neste mesmo período. Todavia, considerando o fato de que todos os projetos e subprojetos em vigor até julho de 2013 tiveram seus prazos de execução prorrogados até dezembro de 2013 e que nossos dados foram coletados no segundo semestre deste mesmo ano, tomamos como base de análise para este estudo ambas as Portarias, respeitadas as suas diferenças e especificidades no que concerne a forma de regulação do Programa no âmbito da CAPES.

desmotiva estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem), entre outros aspectos.

Koga (2010), em um trabalho que discute sobre docência e meritocracia, afirma que as políticas de formação de professores têm se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação. Determinado tipo de distinção está sendo proclamado, por exemplo, pelo MEC com o programa 'Prêmio Professor do Brasil', o qual confere mérito aos professores, colocando-os como principais agentes na melhoria da qualidade da educação, aqueles que encontram soluções e superam em muitos casos as escolas precárias, o pouco material didático, a condição dos alunos excluídos de acesso a bens culturais. Nessa perspectiva, o professor é considerado a chave, aquele que resolve tudo, independente das condições materiais e sociais em que se dá seu trabalho, sendo, portanto, premiado como 'professor modelar' ou, como o próprio nome do programa sugere, 'professores do Brasil'. Com isso, o ministério reafirma a centralidade na figura do professor, reforçando sua individualização para com o sucesso ou insucesso nas escolas.

Como já discutimos, colocar sobre o professor e sobre sua formação toda ou grande parte da responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do ensino significa desconsiderar as condições objetivas de trabalho e de carreira às quais ele se encontra submetido, bem como as atuais condições materiais das escolas públicas de educação básica. A responsabilidade sobre a educação pública, gratuita e de qualidade compete ao Estado, o qual tem historicamente se desresponsabilizado pela sua valorização e manutenção por meio de ações desregulamentadoras, elitistas e privatistas. O discurso da qualidade total, defendido pelas políticas públicas, tem se articulado às ideias de eficiência e eficácia, próprias de um modelo socioeconômico que visa formar o maior número de pessoas no menor tempo e com o menor gasto possível. Conforme Shiroma et al. (2007), a alegada preocupação do Estado com a qualidade do ensino público tem se esbarreado em suas próprias estratégias políticas, as quais recomendam, entre tantos outros aspectos, o aumento do número de alunos por professor, pagando à categoria salários indignos e reclamando dela novas qualificações e competências que sugerem apenas gratificações por desempenho.

A ideia de qualidade da educação básica, articulada à valorização e às condições de trabalho docente, também pode ser identificada nas narrativas de dois dos coordenadores de área entrevistados:

A contribuição que nós damos ela é pequena. A contribuição para 'a melhoria da educação básica viria com uma boa política de valorização da carreira e do magistério'. O que nós fazemos, o que o PIBID faz é colocar a universidade em contato com a escola, os bolsistas, os alunos em contato com a escola, mostrar a realidade para eles, tentar trazer para eles uma melhora na qualidade, na formação dos bolsistas, e muito pontualmente, um incentivo, uma motivação muito pontual, para um grupo pequeno de alunos numa escola que, colocando isso no cenário nacional, não é nada. 'Então, eu acredito assim, contribui para a melhora do ensino básico? Não, o que melhoraria seria uma política de valorização do magistério'. Está ajudando sim na formação dos alunos, na prática de alguns poucos professores supervisores, e é claro, na motivação, no interesse de alguns poucos alunos que tem esses bolsistas na sua sala de aula. Mas numa contribuição global, geral, não tem como. Eu não vejo isso acontecer (ACA, grifo nosso).

'Acho que as atividades do PIBID contribuem muito mais para formação e nem tanto para educação básica no momento'. Agora se a gente pensar há longo prazo, certamente essa formação vai se reverter em qualidade na educação básica, mas, além disso, 'há necessidade de outros investimentos, não só investimento na formação do professor'. Não é só a questão pedagógica que está aqui implicada. São questões contextuais, são questões sistemáticas, são questões políticas, enfim muito mais (CCA, grifo nosso).

De acordo com essa última coordenadora, não se deve depositar toda a responsabilidade sobre a qualidade da educação básica em um único projeto de formação. Para ela, o Pibid contribui muito para a formação dos licenciandos, futuros professores, os quais, pela observação e pela ação, podem articular o que aprendem na universidade com o que vivenciam em sala de aula por meio de uma leitura crítica do contexto escolar. Da mesma forma, o programa pode contribuir, em certa medida, para a formação dos alunos da educação básica, uma vez que os bolsistas têm condições de lhes oferecer maior atenção por meio de um trabalho mais individualizado em sala de aula ou de atividades em contraturno que atendam às necessidades de cada grupo. Todavia a coordenadora completa afirmando que o professor da educação básica não possui as condições necessárias para desenvolver esse mesmo trabalho individualizado:

[...] Mas o PIBID não vai resolver tudo não. Eu acho que ‘há uma necessidade de uma reorganização, não sei quando poderemos fazer, mas de todo o sistema educacional básico’, então, aulas que haja que pudesse ter assim, como é que a gente chama? Tempo integral de aulas, ‘tempo integral, mais professores, menos alunos em sala’. Porque a sociedade está muito fragilizada e eles trazem muitas sequelas da sociedade fragilizada. E a escola não consegue dar conta. Então, ‘com final os 35 alunos numa sala de aula, com ambiente estressante, isso é contribuir com que a sociedade fique ainda mais fragilizada’. Então, há o Bullying, há a falta de aprendizagem, a aprendizagem que não acontece. Há aquele passar do tempo, estou aqui segurando esses alunos para eles não irem para rua. Mas o que está acontecendo aqui em termos de formação, do aprendizado? Então são muitos, é muita coisa. ‘Eu acho que o PIBID não vai dar conta disso aí, precisa outros olhares, atendimentos em outros setores também’. Mas eu acredito também que por outro lado que para a formação dos nossos alunos ela é importante. Acho que é uma experiência fabulosa, única. Outras questões do contexto escolar é a parte de precisaríamos ter psicólogos nas escolas, mais pedagogos, um trabalho diferente com pedagogos e professores. As ‘salas de aulas mais aparelhadas, com laboratórios, biblioteca é tanta coisa que podia ser diferente e colocar a responsabilidade no colégio para poder assim... Acho que não’ (CCA, grifo nosso).

O mesmo pode ser observado em um dos documentos que relatam a síntese dos principais aspectos discutidos em uma reunião de grupo do II Fórum de Áreas do Pibid do Paraná, ocorrido no ano de 2013. De acordo com dados apresentados pelo documento, os professores (coordenadores e supervisores) estavam muito mais preocupados em discutir sobre as questões relacionadas à valorização e às condições de trabalho docente nas escolas – salário, plano de carreira, horas-atividade, entre outros – do que sobre o papel do Pibid na formação e na atuação dos envolvidos e no processo de ensino-aprendizagem. De fato, não parece coerente discutir sobre os impactos do Pibid na formação dos bolsistas e na melhoria da qualidade da educação básica sem levar em consideração as diferentes variáveis que interferem diretamente nesse processo. Para os supervisores participantes do fórum, a ausência de melhores condições de trabalho e de carreira docente bem como os atuais mecanismos e estratégias políticas para o desenvolvimento do processo educativo não só prejudicam a escolha dos estudantes pela profissão, mas, igualmente, a qualidade da educação oferecida nas escolas. A superação de tais aspectos, porém, foge à responsabilidade de um programa de formação.

Essa mesma ideia pode ser observada nas narrativas apresentadas pelos participantes deste estudo. A partir dos relatos, vemos que a melhoria da qualidade da educação básica, apresentada como uma das finalidades do Pibid, depende muito mais de uma política global de reestruturação da educação básica, de seus objetivos de formação, de suas condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente e da valorização social e financeira desse trabalho do que de programas de formação docente que visem apenas apresentar inovações técnicas e metodológicas ao processo de ensino-aprendizagem. Tal aspecto parece ser objeto de preocupação de alguns professores que coordenam e que colaboram com a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Segundo uma das professoras colaboradoras entrevistadas, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do subprojeto não têm favorecido uma compreensão crítica e global dos estudantes sobre as reais contribuições dessas atividades para as escolas parceiras e, igualmente, para sua própria formação:

[...] ‘[é preciso] fazer os alunos refletirem e pensarem sobre aquilo que eles estão propondo. Eu vejo muito assim o jogo pelo jogo, a oficina pela oficina, o experimento pelo experimento, o kit pelo kit’, então assim, uma coisa que o [coordenador de área] relatou: ‘ah, foi comparado um monte de material para montar os kits de experimento e o material está vencendo e ninguém fez nada’. Por que ninguém fez nada? ‘Será que é simplesmente montar o kitzinho e levar, ou será que a gente tem que formar, preparar e fazer o aluno pensar e refletir sobre aquilo que ele vai fazer lá na escola?’ Não é produzir por produzir. Assim, algumas coisas estão mudando, tem melhorado, mas ainda está muito nesse tecnicismo, sabe, no fazer pelo fazer. Fala-se muito ‘nós temos que fazer alguma coisa, então vamos fazer jogos, vamos fazer experimentos’, mas se você questionar ‘mas por que você está fazendo o jogo, por que você está fazendo o experimento, por que vocês criaram o blog?’ Se você apertar um pouquinho, eles não sabem... ‘Eu acho que é essa discussão que está faltando, e quem sabe é a falta dela que tem desmotivado alguns alunos e feito eles desistirem do programa’. Então, às vezes um estágio em laboratório, um estágio tecnológico é muito mais interessante do que ficar no PIBID. Então o PIBID é ‘uma forma de eu ganhar dinheiro, uma bolsa que eu preciso para me sustentar no mês’, mas ‘até que ponto isso tem contribuído para formação deles?’ São poucos o que a gente percebe que correm atrás, que vem, que procuram a gente e diz ‘professora, me dá uma dica sobre isso...’ E eu não condeno o coordenador, o

supervisor, talvez eles não tenham essa formação (BC, grifo nosso).

De fato, o contato dos estudantes da licenciatura com a prática escolar não deve servir exclusivamente para a “[...] criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Portaria n. 260 ..., 2010, 2010, p. 3; Portaria n. 096 ..., 2013, s/p), como propõe a portaria 260/2010 e a portaria 096/2013 que regulamentava e regulamenta o Pibid, respectivamente. Reduzir os problemas educacionais a métodos e técnicas significa considerar a educação e a formação docente como processos alheios ao sistema e aos determinantes políticos e sociais que as constituem. Toda e qualquer formação e atuação pedagógica necessita ser compreendida dentro de um contexto sócio-político-econômico mais amplo, a fim de que os envolvidos, numa análise questionadora, compreendam que os fins educacionais estão vinculados a fins sociais. Quando essa relação dialética entre educação e sociedade não é compreendida, os sujeitos tornam-se alienados de seu próprio trabalho e vítimas de ‘modismos pedagógicos’.

Nóvoa (2000), ao analisar as tendências nos estudos sobre profissão docente, identifica a existência de estudos que reduzem aquela a um conjunto de habilidades e competências, ressaltando essencialmente a dimensão técnica da prática pedagógica. Todavia, para o autor, essa vertente, levada ao extremo, acaba por atribuir demasiado peso à formação como elemento central do processo educativo. Pereira e Peixoto (2009), ao discutirem sobre a formação e o trabalho docente na sociedade atual, também argumentam que o foco das políticas na formação dos professores e no consequente discurso sobre suas habilidades e competências tem sido o ‘golpe de mestre’ para o controle, a alienação e a conformação de seu trabalho ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista. Tal concepção, segundo as autoras, conforma a formação às atividades cujas explicações são elas mesmas e a submete ao campo do senso comum e do individualismo empírico, afastando-a de uma visão que se reporte à crítica sobre as condições concretas em que se realiza o trabalho docente.

O mesmo ocorre quando políticas e programas de formação docente visam à elaboração de estratégias que objetivem a melhoria do aproveitamento dos estudantes da educação básica em avaliações externas, assumindo, assim, a lógica

produtivista e mercadológica que se impõe à educação e à ‘política dos resultados’. E essa também parece ser uma das preocupações das portarias nº 260/2010 e n. 96/2013 que regulamentava e regulamenta o Pibid, respectivamente (Portaria n. 260..., 2010; Portaria n. 096 ..., 2013), segundo as quais, é recomendável que as IES desenvolvam as atividades do projeto em escolas que tenham obtido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e também naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação desse índice.

De acordo com Freitas (2007), as políticas atuais têm incentivado a premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, tendo em vista estabelecer maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente e adequá-los às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais. E tais descritores parecem ser a preocupação de uma das professoras supervisoras entrevistadas neste estudo, a qual elaborou um projeto que tem por objetivo principal elevar o Ideb da escola em que trabalha. Com base nessa ideia, o subprojeto Pibid ao qual está vinculado como supervisora tem desenvolvido no contraturno escolar oficinas que reforçam alguns dos conteúdos presentes nos descritores da Prova Brasil⁴, nos quais, segundo dados, os estudantes apresentam maior dificuldade:

[...] a gente vai começar a trabalhar com eles a Oficina Prova Brasil, que vai ser tipo um cursinho para ‘preparar eles para Prova Brasil’. Vai ser, tipo assim, alguns conteúdos, eles já conhecem. Então, os conteúdos que eles já conhecem, a gente só vai dar uma revisada e aplicar os exercícios, ‘tirando as dúvidas com eles. Alguns conteúdos que eles ainda não viram, a gente vai aplicar o conteúdo e vamos aplicar, depois, o exercício’. Só que a gente tem que ir preparado para qualquer tipo de conteúdo, porque se acontecer da gente levar o exercício, embora a professora já explicou, sempre acontece daquele aluno falar, ‘a gente não viu isso, a gente não lembra isso’. Então, a gente vai ter que dar uma revisada para poder aplicar o exercício. A gente vai estar dentro da sala de aula orientando eles nessas listas de exercício.

⁴ Conhecida também como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), constitui-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2014). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Que nem hoje mesmo, que a gente estava escolhendo, selecionando. A gente fez as listas, mandou pro professor coordenador. Ele jogou no slide e começou, junto com todo mundo aqui, ver qual exercício seria legal, ‘esse aqui não é legal, esse aqui seria interessante por causa disso, vai olhando o que seria melhor, qual era o objetivo principal ali para poder selecionar os exercícios’ (DB, grifo nosso).

[...] a professora até trouxe um gráfico que ela fez esses dias [sobre o índice de rendimento dos alunos na Prova Brasil]. Ela foi para um evento aí, eu não sei direito, mas é o que eu entendi. ‘Ela foi para um evento onde falava sobre a Prova Brasil e ela trouxe alguns dados que foram levantados lá sobre o Índice de cada, que tem a matriz da Prova Brasil. Daí, tipo, de cada conteúdo, tantos por cento acertaram. Então, a gente está trabalhando em cima dessas dificuldades e da preparação deles mesmos, não só para Prova Brasil, mas para eles adquirirem o conhecimento. Então, assim, se é para aumentar o Índice, eu não posso te afirmar se é bem para isso, mas, pelo que eu entendi, talvez seja, porque se ela trouxe os dados’. Mas, pelo que eu entendi, eu mesmo estou na minha cabeça que é para preparação, para preparar eles, inclusive, nas dificuldades deles [...] Porque eles nunca tiveram essa Prova. Seria alguma coisa então para preparar, para eles saberem mais ou menos uma noção do que cai? É, ‘mas eu acho que está indo mesmo é nisso mesmo, na dificuldade e baseado nos dados. Então mais em cima disso’ (DB, grifo nosso).

A partir dos relatos, podemos observar que algumas das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, apesar de terem como preocupação a aprendizagem dos alunos da educação básica, têm enfatizado estratégias de melhoria do desempenho desses estudantes em avaliações nacionais externas. A mesma ideia pode ser observada no texto do subprojeto C, segundo o qual as atividades realizadas no âmbito do Pibid também deverão contribuir para a elevação do Ideb da escola parceira. Com isso, não apenas a atuação do professor passa a se submeter a modelos padronizados e diretivos de avaliação mas, igualmente, à formação dos futuros professores, os quais passam a incorporar tais modelos para a compreensão da prática profissional. Para um dos professores colaboradores entrevistados, por mais que esse tipo de atividade possa, de alguma forma, trazer algum benefício à aprendizagem dos alunos, configura-se como uma espécie de treinamento:

[...] estão fazendo as oficinas para Prova Brasil, ‘na verdade eles estão fazendo tipo um cursinho pros caras irem bem na Provinha Brasil...’ a gente sabe que cursinho dá resultado, apesar de ser meio, é, do ponto de vista pedagógico errôneo, mas funciona, desde que queiram... então acho que vai dar certo sim. E aí ‘eu não vejo isso como, ‘melhorou a

aprendizagem’, o que vai acontecer é que vai melhorar o índice, uma coisa externa lá que o governo fica buscando. Eu não concordo muito com isso. Eu sou bem contrário a essa ideia de criar um, sei lá como é que fala, não sei como dizer, um treinamento ou é, estipular metas, é complicado’, cada colégio é um colégio, cada sala é uma sala, cada aluno é um aluno. Tem que buscar melhoria, mas não ficar fomentando essa comparação desumana que eu acho que existe. É bem complicado (DC, grifo nosso).

De fato, tais estratégias induzem, na grande maioria dos casos, um pensamento ilusório: o de que o aumento do índice de aproveitamento dos estudantes nas avaliações nacionais resulta em melhoria da qualidade da educação. Segundo dados do sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC, 2014), o Ideb toma para os cálculos de desempenho das escolas o número de alunos que a mesma consegue manter estudando com bom aproveitamento, sem reprovações. Ou seja, para que possam obter um bom índice de desempenho na avaliação – já que o repasse de verbas orçamentárias públicas ocorre em conformidade com o índice de desempenho nas avaliações nacionais –, as escolas muitas vezes são obrigadas a lançar mão de estratégias que, para além de resolver o problema, mascaram-no e, em muitas situações, agravam-no. Dentre elas estão aquelas sugeridas pelas próprias diretrizes e sistemas educacionais, tais como o modelo de progressão continuada ou, em algumas situações, a aprovação por conselho de classe. Com ela, os estudantes não são reprovados e, em contrapartida, a escola tem seus índices de reprovação e evasão diminuídos. Aliadas a isso estão as pressões exercidas sobre os professores para que os estudantes apresentem bons desempenhos nas avaliações internas. Ou seja, a qualidade, neste caso, passa a ser compreendida como ‘igualdade de oportunidade’ no acesso e permanência ao sistema, mas uma permanência traduzida em números de alunos matriculados e não reprovados, e não necessariamente em ‘igualdade de condições’ para o acesso ao conhecimento sistematizado.

De acordo com Gatti et al. (2011), os Estados e municípios, diretamente responsáveis pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação básica, têm sido incisivamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados, baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo, assim, uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade. Para a autora:

Mais do que o Saeb, a criação da Prova Brasil, em alguma medida, e, sobretudo, a instituição do Ideb têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no âmbito nacional e nas políticas e nas práticas docentes. Se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do Saeb. Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente (Gatti et al., 2011, p. 41).

Trata-se, pois, de uma política que diminui os índices de evasão e repetência nas escolas, mas que não consegue incluir efetivamente todas as crianças e jovens na educação básica. Para Zeichner (2013), tal política tem contribuído unicamente para reforçar a dualidade escolar e aumentar o abismo entre a educação crítica e a formação artificial dos estudantes da educação pública.

Nessa mesma direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) argumentam que a avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos tem comprovado, na concepção das políticas educacionais, a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas. Tal entendimento, porém, induz apenas o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e a competição entre as escolas, traduzindo, conforme Gatti e Barretto (2009), a melhoria da qualidade da educação apenas na capacidade de as instituições escolares alcançarem um bom resultado na pontuação do Ideb. Aliás, segundo esses autores, são estes os princípios que regem a concepção de qualidade total: acesso, eficiência, concorrência, racionalização e produtividade. Com isso, a política da seletividade consagrada toma forma e conteúdo, transformando a escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais.

Considerando os prejuízos dessa concepção equivocada de qualidade educacional para as escolas e, especialmente, para a formação dos estudantes da educação básica, não parece coerente projetá-la,

também, no processo de formação inicial para a docência, tornando-a um dos objetivos a serem alcançados pelos futuros professores. Ao contrário, é preciso torná-la elemento de análise, de crítica e de problematização, seja aos professores experientes, seja àqueles que ainda se encontram em processo de formação inicial. Concordamos com Freitas (2007) quando defende que a análise da realidade da escola em suas relações com a sociedade bem como a reflexão sobre as condições objetivas para o pleno desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico devem se sobrepor às atuais determinações colocadas pelas políticas de melhoria da qualidade da escola pública, as quais se encontram centradas unicamente na avaliação do rendimento dos alunos, como o Ideb. Nessa perspectiva, o estudo das concepções, fins e objetivos, conteúdos, metodologias e práticas da educação, diante dos novos desafios para a organização dos tempos e espaços da escola e do trabalho pedagógico com os alunos, deve ganhar centralidade no processo de formação docente.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, podemos observar que o Pibid, apesar de favorecer a realização de novas e diferentes atividades nas escolas a ele vinculadas, não tem condições de contribuir, por si só, para a melhoria da qualidade da educação básica. Isso ocorre pelo fato de que um programa, de maneira isolada, não tem condições de, sozinho, modificar a realidade educacional brasileira. A melhoria da qualidade da educação básica, uma das finalidades apresentadas pelo Pibid, depende muito mais de uma política sistematizada, ampla e global que vise, na prática, à melhoria das condições objetivas de trabalho e de carreira que são oferecidas às escolas e aos seus profissionais do que de programas de formação e inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto educacional.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial torna-se imprescindível tanto para o processo de formação docente quanto para a qualidade desse processo. Todavia pensar em uma política educacional e, mais especificamente, em uma política de formação de professores que vise, também, contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca por uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais.

O trabalho que vem sendo realizado no campo da formação de professores no âmbito da política nacional tem se esbarrado na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. O cotidiano da sala de aula solicita do profissional uma gama de atividades que compreendem, entre outros aspectos, desde a tarefa de preparação de aulas, participação em planejamentos até a exaustiva correção de provas. E é nessas condições adversas que os professores tentam suscitar o aprendizado de todos: uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções na contemporaneidade (Freitas, 1999).

Aliada a esses aspectos, existe forte tendência em se pensar que uma intervenção na formação do professor pode resultar em sucesso escolar. Todavia o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem não dependem única e exclusivamente da formação ou da atuação do professor dentro de sala de aula, mas de diferentes variáveis que atuam direta e indiretamente no desenvolvimento da ação educativa e que esbarram, inevitavelmente, nas condições objetivas de trabalho presentes nas escolas.

Consideramos que tais aspectos devam ser ponderados no âmbito da política nacional de educação e, mais especificamente, no âmbito das políticas e programas de formação docente, como é o caso do Pibid, a fim de que a formação por eles objetivada e proporcionada não se reduza exclusivamente a momentos de planejamento e desenvolvimento de técnicas e metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem. Certamente, tais momentos são partes constituintes e inerentes aos processos de formação e atuação docente e, como tais, não podem ser desconsiderados ou ignorados no desenvolvimento desses processos.

Concordamos com Libâneo (2005) quando argumenta que o processo educativo não tem apenas caráter exógeno, mas, igualmente, endógeno e, portanto, deve ser analisado também a partir de seus objetivos e conteúdos de formação, das metodologias, das ações organizativas e curriculares, da avaliação das aprendizagens, ou seja, dos processos internos da formação, sem perder de vista, todavia, os contextos em que os mesmos se desenvolvem. Ignorar esse caráter endógeno é,

portanto, o mesmo que desconsiderar o caráter político, social, econômico, cultural e institucional que, de maneira ampla e global, determina e é determinado pela ação educativa. Os problemas que envolvem a formação docente são políticos, mas também técnicos, uma vez que implicam conhecimentos teórico-metodológicos, de saber e de saber fazer no âmbito do magistério. Trata-se, portanto, de se considerar dois enfoques essenciais, complementares e indissociáveis no momento da discussão dos processos e das políticas de formação de professores.

Não obstante, da mesma forma que o enfoque exógeno não pode se sobrepor ao caráter endógeno da formação docente, a análise dos processos, programas e políticas de formação não deve se reduzir única e exclusivamente a aspectos técnicos e metodológicos ou, mais especificamente, a estratégias de ensino que visem apenas à evolução dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica. Certamente, o Pibid – não por si só – pode colaborar para a melhoria qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica, porém tal qualidade não pode ser traduzida apenas em índices e metas estatísticas de aproveitamento escolar.

Concordamos com Freitas (2007) quando argumenta que muitas das iniciativas atuais de formação docente têm focado sua preocupação apenas em metas estatísticas, conformando os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental. Todavia, conforme a autora, precisamos ir à contramão dessas iniciativas, tendo em vista o desenvolvimento de uma formação que, para além da concepção técnica da docência, atente-se também à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. E completa:

No complexo processo de regulação dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento no sentido de identificar, nas iniciativas que ora se iniciam, em que sentido se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de medida de competências e avaliação do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a contra-regulação, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos

processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país (Freitas, 2007, p. 1219).

Assim, é preciso que ao longo do processo de formação os sujeitos nele envolvidos compreendam que a docência compõe um conjunto muito mais abrangente do que ela própria, uma vez que se encontra imersa em um contexto social, político, econômico e cultural mais amplo que interfere direta e indiretamente na formação e na ação educativa, como é o caso, por exemplo, das questões que envolvem os objetivos e a qualidade da educação, a valorização ou a desvalorização da profissão docente bem como as condições objetivas e subjetivas em que ela se desenvolve. Afinal, é impossível uma mudança estrutural na educação e na formação docente sem a análise e o enfrentamento das contradições reais sob as quais se materializam seus processos.

Com efeito, qualidade da educação e condições consistentes e adequadas de trabalho e de carreira docente não se fazem sem o provimento dos recursos financeiros correspondentes. É preciso, pois, colocar em prática os discursos eloquentes, proferidos sobre educação e sobre sua importância no desenvolvimento e emancipação intelectual e social, e garantir as condições materiais e objetivas para a sua realização em termos efetivos. A concretização dessa finalidade não pode ser garantida, porém, por iniciativas e programas isolados, descontínuos e sem caráter universal, mas sim pela articulação entre as proposições legais e as demandas sociais, culturais, políticas e financeiras da realidade em que os processos de formação e atuação docente se desenvolvem.

Referências

- Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010* (2010). Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Freitas, H. C. L. (1999). A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In M. A. V. Bicudo, & C. A. S. Silva Junior (Orgs.), *Formação do educador e Avaliação educacional. Formação inicial e continuada* (Vol. 2, cap. 6, Seminários e Debates). São Paulo, SP: Unesp.
- Freitas, H. C. L. de. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100 Especial), 1203-1230.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco.
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo, SP: FCC/SEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2014). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324
- Koga, Y. (2010). Magistério, distinção e meritocracia: um estudo sobre o Prêmio Professores do Brasil. In *Anais da 33ª Reunião da ANPED*. Caxambu, MG: Anped.
- Libâneo, J. C. (2005). As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. *Revista Profissão Docente*, 4(12), 33-55.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2011). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ministério da Educação [MEC]. (2014). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.), *Vida de professores* (2. ed., p. 11-30). Porto, PT: Porto Editora.
- Pereira, M. R. F., & Peixoto, E. M. M. (2009). A formação e o trabalho de professores: espaço da luta de classes. In *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, Brasil.
- Portaria no. 260, de 30 de dezembro de 2010* (2010). Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013* (2013). Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Política educacional* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Zeichner, K. (2013). Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century. In X. Zhu, & K. Zeichner (Eds.) *Preparing teachers for the 21st century* (p. 3-20). Berlin, DE: Springer.

Received on October 31, 2015.

Accepted on August 26, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.