

O Boletim de Conjuntura publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos, artigos empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano II | Volume 1 | Nº 1 | Boa Vista | 2020

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.3773974>



PIBID E PRP: POLÍTICAS PÚBLICAS NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Antonio Avelar Macedo Neri¹

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior²

Resumo

Considerando o atual contexto histórico e político e a extrema relevância de debater sociologicamente as perspectivas de formação acadêmica e profissional, chegamos à proposta de discutir brevemente o PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa Residência Pedagógica) enquanto políticas públicas de formação docente. Desse modo, o presente texto objetiva a discussão destas políticas públicas de êxito e permanência num viés de formação crítica enraizada numa epistemologia educacional de cunho político e cultural. De imediato é oportuno destacar que nenhuma das duas políticas públicas citadas substituem a formação inicial. Ambas são necessárias para aproximar, alinhar, manter e fortalecer diálogos entre as instituições de ensino superior com as escolas e instituições de educação básica.

Palavras-chave: educação; formação docente; políticas públicas.

Abstract

Considering the current historical and political context and the extreme relevance of debating sociologically the perspectives of academic and professional training, we come to the proposal to briefly discuss PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) and PRP (Programa Residência Pedagógica) as public policies for teacher education. Thus, this text aims to discuss these public policies of success and permanence in a bias of critical formation rooted in an educational epistemology of political and cultural nature. Immediately, it is worth noting that neither of the two public policies mentioned above substitutes for initial training. Both are needed to bring together, align, maintain and strengthen dialogues between higher education institutions and schools and basic education institutions.

Keywords: education; public policies; teacher training.

INTRODUÇÃO

É necessário e urgente destacar as discussões sobre a formação de professores no Brasil, tendo em vista a despolitização da educação por um governo neoliberal que usa a retórica do sucateamento como política pública. Em tempos de pandemia e de doença social, a educação está sendo pensada e articulada a partir de lógicas gerenciais com alinhamento teórico-metodológico nas políticas educacionais neoliberais. Diante da pandemia do Covid-19 e da crise do capital, fica claro a fragilidade e oportunismo do neoliberalismo em um cenário político-discursivo de alijamento das políticas públicas

¹ Licenciado em Pedagogia, História e Geografi. Especialista em Língua Portuguesa e mestre em Ética e Gestão. Coordenador do curso de licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE) - Crateús/CE. E-mail para contato: avelarmacedo05@gmail.com

² Estudante do sexto semestre do curso de licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Crateús/CE. E-mail para contato: arnobiojr07@gmail.com



e educacionais e da defesa de privatização do ensino público que atende estudantes baixa renda, em suma, identidades rotuladas como periféricas, marginalizadas e subalternas.

Nessa perspectiva, a educação pública resiste em tempos de obscurantismo de um governo neoliberal, sobretudo, as universidades enquanto um dos principais espaços educativos de formação social, política e humana. Sem dúvidas, os ideólogos que hoje gerem as políticas públicas e educacionais na esfera federal são os mesmos arautos defensores de um projeto político-conservador bem como o Projeto Escola Sem Partido, enraizado na bancada do boi, da bala e da bíblia, defensores da destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e defensores de uma retórica conservadora, autoritária e patriarcalista ao passo que legitimam a cura gay e tornam invisíveis fatos que estão na tessitura da história, a exemplo da ditadura militar.

No que se refere a educação e a formação de professores diante deste cenário de retrocessos, é visto a tentativa do alijamento de políticas públicas que são necessárias para a formação docente como por exemplo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa Residência Pedagógica). Enquanto ações da política nacional da formação de professores, ambos os programas tem como objetivo central aproximar o discente da realidade escolar, do locus de atuação profissional e articular o diálogo entre as instituições de ensino bem como propor novos diálogos de formação. Indubitavelmente, essas políticas de formação de professores revela os sabores e dissabores da formação docente nos colocado como sujeitos políticos do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo-se de uma reflexão sociológica e de uma formação filosófica política, o PIBID e PRP nos traz implicações crítico-reflexivas diante da práxis pedagógica de modo que possamos modificar a teoria estudada e a prática vivenciada. É neste mister que os cursos de licenciatura através das especificidades dos cursos e dos programas PIBID e PRP, ocupam uma relação mais próxima e valorizada entre academia e instituições de ensino de educação básica, como propõe o Parecer CNE/CP n°09/2001:

[...] cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação dos professores (BRASIL, 2001, p. 21).



Os cursos de licenciaturas, ainda, não conseguem atender todas as necessidades na formação inicial do futuro professor(a). Através de políticas públicas, o Estado oportuniza programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) com o objetivo de aproximar os estudantes da escola-campo, no entanto, não atende toda a demanda dos licenciandos, isso de imediato já é possível detectar algumas das fragilidades dos dois programas.

Desencadeiam outros questionamentos, tais como: O PIBID e o PRP, enquanto políticas públicas contribuem para diminuir os indicadores de evasão do(a)s acadêmico(a)s? Existe uma relação de troca de experiência entre os bolsistas e os demais acadêmico(a)s? A relação com outros atores educacionais: “supervisores, gestores escolares, entre outros”, amplia a formação inicial no sentido de percepção de novos olhares educacionais? Está sendo desenvolvida a inserção no mercado de trabalho? Todos estes questionamentos devem ter respostas precisas, e esperamos/desejamos, ou que nossa subjetividade, acrescida de nossas experiências pragmáticas, sejam afirmativas, para que as políticas sejam realmente percebidas e evidenciadas como positivas e a partir daí fortalecer ainda mais nossas defesas em prol de políticas públicas que valorizem as formações do magistério e corrobore com a qualidade na formação.

O diálogo entre as instituições perpassa o campo das ideias e da prática e evidencia-se na práxis pedagógica, na consolidação da segunda pele, mesmo que orientados de teorias pedagógicas advindas de sua formação, instrumentalizados, ou seguidores de normas, pareceres, Projeto Político Pedagógico (P.P.P), diretrizes entre outros. De maneira objetiva, ambos os programas se constroem politicamente e pedagogicamente no espaço escolar a partir de uma epistemologia múltipla que direciona o olhar para todos os aprendizes que compõe os bancos da escola. Essas políticas públicas tornam-se essenciais tanto para a formação inicial como para a formação continuada, contribuindo para diversificação e flexibilidade do currículo ao passo que os bolsistas e voluntários dos programas atuam em conjunto com o profissional docente em sala de aula.

Assim, há uma forte contribuição na busca pela identidade profissional. Sabe-se, no entanto, que em tempos de incertezas, essas políticas públicas estão sendo discutidas de maneira vertical por um governo que objetiva propor uma epistemologia pedagógica ultrapassada que não atende a necessidade da formação crítica e política. É oportuno afirmar diante desse quadro nacional, e de uma análise das políticas públicas voltadas à educação o que Gatti (2008, p. 62), diz que, “políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”. Além disso, seguindo as ideias das teorias curriculares críticas, discorreremos que existe uma lacuna entre aquilo que é proposto formalmente nas políticas públicas e a sua materialização no chão das salas de aula.



Portanto, o desafio a ser enfrentado por nós mesmos enquanto integrantes de um microcosmo, que é o espaço escolar e nele reproduzir ações do macrocosmo que aqui é o mundo e a sociedade na sua totalidade, se deve criar um pensamento crítico e ousado acerca das políticas públicas e o empoderamento social, e se essas por sua vez estão de acordo com as demandas, ou com as metas e objetivos comuns democráticos, atendendo o público que deve ser o protagonista da ação política desenvolvida. Nesse sentido, mediante uma leitura concreta da realidade e da aplicabilidade dos programas, é visto a imensa importância destas políticas que insere os formandos no lócus de atuação profissional e em outros espaços educativos. Para além disso, os atores envolvidos evidenciam suas ideologias, seus anseios, seus medos, superações e porque não afirmar, mais um passo executado na caminhada da construção da profissionalização e da identidade docente.

Portanto, faz-se necessário haver uma formação adequada desses futuros profissionais, de maneira que haja relação entre teoria e prática, visando preparar este futuro educador para o mercado de trabalho, e essencialmente para a vida. Felizmente, essas políticas públicas contribuem nesse sentido de formação, pois atua também para além dos muros da escola e da universidade. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 11), fala que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Neste cenário contraditório, de lacunas históricas na formação de professores, da conjuntura brasileira se materializando nas tendências liberais e buscando a todo custo estabelecer as práticas capitalistas, é salutar destacar a necessidade de políticas públicas, para o público e com o público, que tenham cheiro de povo e que seu figurino seja a personificação dos direitos públicos estabelecidos e ainda não totalmente evidenciados na prática.

É perceptível a necessidade e a urgência de investimentos em políticas públicas educacionais, em especial na formação de professores, buscando de certa forma atender um maior número de atores sociais. Aguiar-Jr. (2010) afirma, que as políticas públicas em formação docente devem indicar novas práticas, estratégias e conteúdos de formação em diálogo com as escolas básicas. É neste cenário de prospecção, de atender o maior número de envolvidos, que as políticas públicas de formação de professores devem ser cultivadas, em solos férteis de diálogos e emancipação humana.

É oportuno, e mesmo que superficial, explicitar o que entendemos pelo termo políticas públicas. Para isso, recorreremos à concepção de Höfling (2001), a qual afirma que política pública é o Estado em ação, implantando um projeto de governo, através de programas e ações dirigidas a esferas específicas da sociedade. A relevância do estudo dessa temática torna-se ainda mais interessante quando analisamos os investimentos educacionais. Por exemplo, Libâneo *et al.* (2008) afirmam que as recentes políticas educacionais podem gerar um descompromisso do Estado ao descentralizar ações para a comunidade,



desobrigando-o de manter políticas sociais, “e repassando encargos para outras instâncias administrativas institucionais, porém sem poder decisório” (LIBÂNEO *et al*, 2008, p. 130).

Perante essa perspectiva de políticas educacionais, um recorte que esse ensaio apresenta é a análise de duas instâncias vinculadas entre si que se manifestam mediante dois níveis distintos de compreensão e de ações práticas dos processos educacionais: o nível de propósito e o nível de fato (NARDI, 2002). Segundo o autor, para compreendermos a situação atual do ensino nas escolas brasileiras é preciso entender esses dois níveis. O nível de propósito relacionado às políticas públicas manifesta-se formalmente, em configurações de documentos técnico-pedagógicos e outros. Seus autores estão vinculados às instituições de ensino e pesquisa de nível superior e às equipes técnicas dos órgãos governamentais ligados ao ensino fundamental e médio. Por outro lado, o nível de fato, desenvolve-se no âmbito das instituições de ensino, e caracteriza-se pelas práticas que ocorrem efetivamente na sala de aula.

É nesse derradeiro plano que docentes e discentes são os atores sociais, que vivem no cotidiano de uma realidade educacional a qual, na maioria das vezes, se distancia das mudanças previstas pelos especialistas (acadêmicos e técnicos), responsáveis pelas políticas públicas recomendadas em nível de propósito. Desse modo, ao pensarmos nas políticas públicas de formação docente e em especial no PIBID e PRP é necessário utilizarmos o termo práxis como conceito-chave para pensar no desenvolvimento teórico-prático na sala de aula. Para Marx e Engels (2005), a práxis é uma ação (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Para os autores, é fundamental compreender que compete ao pensamento humano que uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve transformar o mundo.

Transpondo essas ideias para o campo da formação docente, Pimenta (2006) afirma que a teoria vista nos centros formativos não muda, por si, a práxis. “Ela é instrumento para a ação. São os homens, os educadores que agem” (PIMENTA, 2006, p. 104). Assim, as atividades do PIBID e do PRP, podem servir como um instrumento para a práxis, ou seja, para essa atividade teórico-prática da educação, que visa à transformação da realidade existente.

Para compreender melhor os processos de formação dos professores, é mister, também, o desenvolvimento de pesquisas sobre a implementação das políticas públicas que ocorrem nas instituições de ensino superior do país, em especial no que diz respeito aos cursos de formação de professores, tendo em vista que estas políticas públicas de formação inicial e continuada nos chama a reflexão sociológica e a busca pela formação filosófica política sobre os fatos que estão na tessitura da realidade, sobretudo, diante das perspectivas das políticas educacionais. Nessa perspectiva, ambas as



políticas públicas citadas contribuem para o entendimento do tema da formação de professores e a correlação direta e indireta com a escola enquanto locus de atuação profissional.

Defendemos que a formação docente deve primar pela superação ao modelo reflexivo-individual (SCHÖN, 2000) e ao reflexivo-coletivo (ALARCÃO, 2007) além de apoiar-se nas concepções propostas por Giroux (1992), Pérez-Gómez (1995) e Pimenta (2006). Entendemos o trabalho pedagógico como historicamente datado e geograficamente localizado, o que, no entanto, não quer significar que ele deva se voltar, exclusivamente, para as questões locais. Ele deve englobar as características de ação-reflexão-ação em patamares mais sofisticados. Assim, acastelamos a formação do professor reflexivo-engajado, o qual tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social; está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção (GIROUX, 1992; GRAMSCI, 1988).

Não obstante, são escassas na academia investigações sobre a formação de profissionais na região e principalmente associadas ou condicionadas ao programa de permanência e êxito, que hoje passa a ser um dos grandes desafios dos cursos de licenciaturas das instituições públicas, onde apresentam indicadores negativos de evasão e conseqüentemente de êxito. Indicadores que indiretamente, nos remetem a refletir sobre as políticas públicas, seus alinhamentos e desdobramentos nas instituições de ensino, nos seus níveis de propósito e de fato. Desse modo, o PIBID e PRP nos traz implicações e reflexões sobre a formação docente na academia e de que modo estamos lhe dando com a formação.

Mesmo sabendo que não é uma formação isolada/ fragmentada, ou uma formação com excelência, ou a aplicabilidade das políticas públicas citadas anteriormente, que devem ser apontadas, culpabilizadas pelo fracasso ou insucesso do sistema educacional ou dos estudantes, é notório que essa realidade é histórica e que devemos nos remeter ao processo e não ao fim. Neste interim, salientamos os diversos condicionantes históricos, ideológicos, econômicos, culturais e outros que ultrapassam os limites educacionais, mas que não podem ser separados do êxito ou do fracasso educacional.

Em suma, o PIBID e PRP representa uma realidade, portanto pode ser considerado como um “caso”, uma categoria de análise para com a formação de professores. Os atores sociais que se engajam nessas políticas realizam práxis que geram os currículos, num ininterrupto devir de possibilidades e concretudes. De experiências e vivências que ora apresentamos aqui como parte dos nossos estudos genuinamente, limitado as nossas práticas e práxis experimentadas nos programas PIBID E PRP, como análises de políticas públicas educacionais que oportunamente defendemos como fundamentais para consolidação da formação inicial com qualidade.



REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, O. “A ação do professor em sala de aula: identificando desafios Contemporâneos à prática docente”. In: CUNHA, A. M. O. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Livro 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª edição. São Paulo: Editora CórteX, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25/04 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, 2008.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HÖFLING, E. M. “Estado e políticas (públicas) sociais”. **Cadernos CEDES**, vol. 21, n. 55, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. 3ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NARDI, R. “Origens e evolução da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil: uma retrospectiva histórica”. In: VALE, J. M. F. MAGNONI-JÚNIOR, L.; LUCCI, E. A.; MAGNONI, M. G. M. (orgs.) **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. “O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, S. G. “Professor Reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G.; SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano II | Volume 1 | Nº 1 | Boa Vista | 2020

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima