

DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: O PIBID COMO INTERLOCUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Warley Carlos de Souza¹
warleycarlos@yahoo.com.br
Egeslaine de Nez²
e.denez@yahoo.com.br

66

RESUMO

Refletir sobre a formação de professores é refletir sobre a história da educação. A escola não é o único lugar onde a aprendizagem se faz presente, mas, fundamentalmente o único lugar onde o ensino é pensado e sistematizado de humanos para humanos. Todavia, a desvinculação com a realidade é evidente no processo de formação de professores, assim como em sua atuação, é formado para atuar num espaço idealizado. Engrossando as fileiras das tentativas de construção de um diálogo sólido e sustentável entre a Educação Básica e a Universidade, o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), tomou corpo e foi criado em 2007 e com a expressa finalidade de conceder bolsas de iniciação à docência. Esse ensaio objetiva analisar o programa institucional, buscando compreender qual sua contribuição para a formação inicial de professores no contexto escolar. O estudo se justifica pela necessidade eminente de analisar a forma e a direção que vem sendo impressa ao PIBID durante o seu processo de existência. O procedimento metodológico se constituiu numa pesquisa bibliográfica e descritiva, possibilitando uma análise com abordagem crítica. Partiu-se do pressuposto de que os processos estão vinculados a um determinado contexto, principalmente, quando se trata de políticas ou programas institucionais. Diante disso, defende-se neste estudo que a formação do professor, proporcione aos acadêmicos integrantes do programa a militância cultural. Sintetizando, as ações do programa não têm como referências os problemas da escola, mas podem encontrar soluções aos problemas pedagógicos que se encontram encravados no interior das unidades escolares. **Palavras-chave:** Formação de professores; docência; bolsas; programa institucional.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil tem características de um país com “frágeis” políticas públicas, e uma das maiores taxas de desigualdade social. Essa situação se desenvolveu por inúmeros motivos, e entre eles, porque não implementa uma política educacional “sólida” que realmente atenda a população e que se institua como uma política de Estado³ e não de um

¹ Doutor em Educação pela Universidade São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós Doutoranda e Bolsista PNPd na PUCRS. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT). Brasil.

³ Um governo quando assume sabe que o seu período de permanência tem duração limitada e assenta suas ações em políticas “[...] denominando-as de ‘políticas do meu governo’” (p. 36 – grifo do autor). Porém, quando vê que seu governo está se extinguindo, busca de todas as formas desencadear estratégias para garantir que “[...] aquela

determinado governo.

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até os dias atuais, cabe ao Estado garantir uma educação de qualidade, todavia este direito, nem sempre é respeitado. Vale ressaltar que os direitos sociais têm como finalidade permitir que as pessoas disponham dos serviços básicos que garantam um mínimo de condições para a sobrevivência e para a qualidade de vida. E isso, segundo Nez e Souza (2018) dever ser organicamente realizado pelo Estado que deve proporcionar vida digna ao cidadão. Contudo, numa sociedade excludente como a latino-americana nem sempre se consegue essa garantia nos âmbitos civis, políticos e sociais.

No que tange especificamente as políticas públicas, todos os planos ou programas de ações voltados para educação, visam o bem estar comum da sociedade, portanto devem se referir a leis, regulamentos, diretrizes, orçamentos e outras decisões necessários para seu incremento. Se a educação oferece suporte para o desenvolvimento da sociedade em geral, e se tem como objetivo constituir indivíduos autônomos e críticos cabe então, aos responsáveis por essa formação organizá-la com profissionais qualificados.

Deste modo, é preciso garantir o pleno desenvolvimento dos acadêmicos, e não colocá-los somente em contato com o contexto escolar, nos anos finais da graduação, isso acarreta fragilidades sensíveis na formação docente. Aos desafios colocados para elevar a qualidade na formação inicial de professores, possibilidades foram sendo construídas e uma delas foi a criação do PIBID, uma ação do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Assim, esse ensaio teórico objetiva analisar o programa institucional, buscando compreender qual sua contribuição para a formação inicial de professores no contexto escolar. O estudo se justifica pela necessidade expressiva de analisar criteriosamente a forma e a direção que vem sendo impressa ao PIBID durante o seu processo de existência. A metodologia constituiu numa pesquisa bibliográfica e descritiva sobre a temática elencada, possibilitando uma análise com abordagem crítica.

Para isso, o artigo está dividido em quatro partes, além da introdução. Na primeira, sinaliza-se o referencial teórico relacionado ao tema em discussão; na segunda parte, o enfoque é o histórico do PIBID; na terceira parte, apresenta-se a metodologia utilizada nas análises pretendidas; e, por fim as reflexões realizadas no desvelamento do Programa.

que era uma política de governo, limitada portanto no tempo ao *seu* governo, se torne uma política de Estado, isto é, ganhe caráter de política permanente (BIANCHETTI, 2009, p. 37 – grifo do autor).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM TEÓRICA

Refletir sobre a formação de professores é refletir sobre a história da educação. Assim, se pode afirmar que a instituição escola não é o único lugar onde aprendizagem se faz presente, mas por outro lado, é fundamental mencionar que é o único lugar onde o ensino é pensado e sistematizado de humanos para humanos.

Portanto, nessa perspectiva, o ato de ensinar é eminentemente humano, como consequência a aprendizagem também, quando se pensa a sistematizada mais ainda. Deste modo, a educação escolar tem como marca a sistematização que é realizada pelo Estado e professores, em alguns momentos concomitantemente, em outros momentos de forma isolada.

Sendo a escola uma instituição moderna e tipicamente burguesa, se populariza logo após a revolução francesa, o que por sua vez, objetiva a preocupação com a formação de quem ensina, ou seja, o professor. A esse respeito Saviani (2009, p. 143) assevera: “[...] mas a questão da formação de professores pediu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando após a revolução francesa, foi colocada a questão da instrução popular. Daí deriva a criação de escolas normais como instituições de formar professores”.

Sumariamente a transição entre a educação oralizada familiar, que era função dos mais velhos e prioritariamente pública, para uma educação centrada em objetivos eruditos científicos se materializa no século XIX na Europa, mas como há uma diferença de no mínimo 500 anos do Brasil em relação a Europa, esse processo, só se materializa na década de 1930 do século XX, quando se cogita a organização da instrução popular.

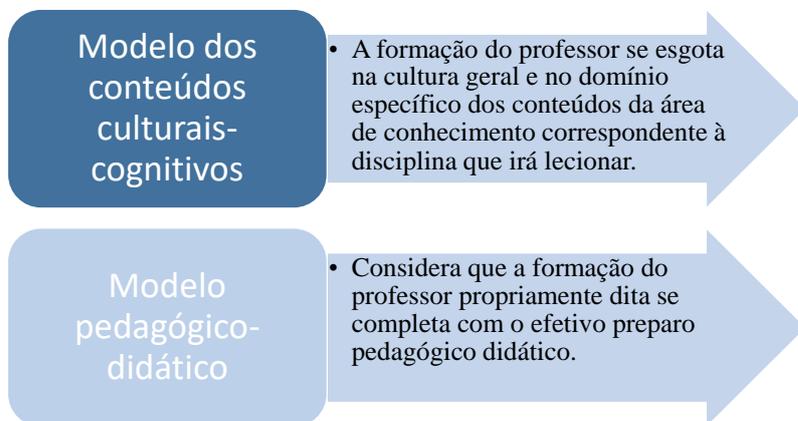
Saviani (2009) revela que a formação de professores somente é pensada quando a mesma é popularizada, ou seja, quando objetiva ser para as massas. Importante lembrar que a massificação da escola trouxe em seu bojo um grande dilema, de um lado a necessidade que a educação sistematizada e organizada chegasse às massas, para que se tornasse civilizada. Do outro lado, a escola, inicialmente foi pensada para um público específico que com a massificação essa público não seria mais o único em seu interior. Assim, estavam lado a lado na sala de aula, o bem nascido e os que possuem dificuldade de acesso a cultura erudita.

Tal dilema se aplica aos professores, que inicialmente seriam os grandes mestres da erudição, com a popularização das escolas, passaram a figurar lado a lado com professores oriundos das massas, que o conhecimento erudito não fazia parte do seu cotidiano, dominando assim somente a técnica do ensinar.

Saviani (2009) elucida que ao longo da história existiram dois modelos de formação de

professores:

Figura 1 – Modelos de formação de professores



Fonte: Saviani (2009).

Nesta direção, a eterna dualidade na formação de professores ainda perdura sob essa perspectiva, e inquieta a todos que se questionam o professor deve ser especialista ou generalista? Saviani (2009) entre outros autores oferecem algumas pistas para ponderar sobre essas dicotomias.

Com o advento da revolução industrial, esses modelos são reafirmados pela emergência das classes sociais, pois, a luta de classe trás em seu bojo a ascensão social como elemento basilar da sociedade que se desenha. Do ponto de vista social, a educação assume outro valor para além da construção da civilidade, assume a condição de correção das desigualdades sociais, ou seja, o conhecimento escolar tira o sujeito de sua condição social preliminar.

Diante disso, a educação no pensamento liberal passa a ser pensada e utilizada como elemento para correção das desigualdades sociais, o que deposita no processo educacional uma pressão social, como consequência no professor. Dessa forma, o professor que faz a mediação entre o passado e o futuro, ainda tem que administrar a mobilidade social por meio da aprendizagem do aluno, que supostamente seria o objetivo da educação.

É imprescindível ressaltar que a luta de classe não foi pensada no interior da escola, em sendo assim, as desigualdades sociais não são criadas em seu interior, todavia, em seu interior são administradas diariamente. Diante disso, a formação de professores passa a ser pensada de forma burocrática pelos liberais que buscam garantir o mínimo de instrução necessária tanto para professor quanto para o aluno. Nesta situação, a técnica pela técnica é um dos elementos a ser ensinado no interior das unidades escolares.

Barbosa (1998) destaca três figuras da racionalidade pedagógica: técnica, prática e crítica. Cada figura induz uma definição concreta do papel do professor e de sua relevância na escola. Verificar detalhes no quadro que segue:

Quadro 1 – Modelos de racionalidade pedagógica

TIPO	DESCRIÇÃO
Racionalidade técnica (tecnológica ou instrumental)	“[...] o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos, mediante seleção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista” (p. 43).
Racionalidade prática	“[...] trata-se de uma postura eminentemente reflexiva que procura investigar e determinar – no contexto de situações indeterminadas da prática pedagógica – o modo de atuar mais consentâneo, mais adequado e mais apropriado com os fins éticos dessa prática” (p. 44).
Racionalidade crítica	“[...] se configura como processo fundamentalmente orientado para a elaboração de compreensões críticas dos fatores culturais, sociais, institucionais que afetam os protagonistas da educação e suas práticas, tendo em vista submetê-los a questionamento, discussão e possível transformação quando impedem concretizar um projeto individual e social de emancipação ou libertação” (p. 45).

Fonte: Barbosa (1998) elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que não se concebe uma racionalidade prática desligada da técnica. Do mesmo modo, não se imagina a total ausência de vínculos dessas duas racionalidades com a crítica. Uma vez que serve para denunciar os limites da racionalidade técnica, lacunas, poder de instrumentalização, e a utilização política-ideológica. Barbosa (1998) explicita ainda que as racionalidades não estabelecem apenas vínculos amigáveis, ao contrário, lutam dialeticamente entre si.

Em vez de fusão e confusão, devemos pensá-las em associação complexa, isto é, em relação complementar, concorrente e antagonista. Deste modo, a unidade formada pela associação de racionalidades especifica melhor o papel do educador e pode contribuir, através do reconhecimento da sua complexidade, para novos planos de formação (p. 50).

Dessa forma, quem pensa a escola do ponto de vista do currículo escolar não esta no interior da escola, por outro lado, quem executa tal currículo não o pensa, cabendo a esse apenas apresentar o mesmo tecnicamente ao aluno.

Esse processo desenvolvido em função da dinâmica social gera e administra uma

legião de excluídos dos bens produzidos pela sociedade, sobretudo, a escola. Assim, políticas de inclusão escolar são geradas e administradas para e no interior das unidades escolares, dependendo do tipo de racionalidade/figura que o professor desenvolveu a partir da sua formação inicial. Destarte, caberia a escola incluir a quem a sociedade excluiu.

Enquanto a escola, digo os professores, debatem a exclusão, na tentativa de resolver um problema que não é criado no interior da mesma, se esquece de compreender a origem da exclusão. Quanto mais à escola inclui outros excluídos são gerados e administrados pela lógica liberal. Nas palavras de Freitas (2004):

Sob a pressão, liberal, tem alterado suas formas de organização escolar. A mais notória delas é a introdução da ideia de progressão continuada. Nesta, a primeira alteração dos processos de exclusão vem do fato de não é mais a nota, ou seja, a avaliação formal que exclui. O aluno é mantido durante todo tempo na escola. Entretanto, esse sistema permite a predominância de outra forma de avaliação ainda mais perversa que a formal, a avaliação informal, baseada na atuação do professor, que pune verbalmente o aluno durante o processo de aprendizagem e conforma sua auto-imagem. Neste processo, vitimado por contínuas e subliminares sinalizações negativas do professor, as expectativas de classe do aluno conduzem e naturalizam o processo de exclusão (p. 65).

As artimanhas das políticas públicas liberais obrigam a escola e os professores a diferentes organizações: progressão continuada, bloco de seriação, ciclos são exemplos de sistematizações escolares que modificaram significativamente a escola. Todavia, não focam na raiz da exclusão, ou seja, são apenas apostas pedagógicas que ao longo do tempo estão fadados ao fracasso⁴.

Seria nesse caso necessário estabelecer um debate sobre a qualidade da escola e, como consequência da formação de professores? Para não realizar-se um debate polarizado sobre a qualidade, pois, a mesma pode ser entendida de diversas maneiras, do ponto de vista do modo de produção do capital, é pensada apenas para manutenção do *status quo*, apropriada para a manipulação da massa.

Importante se faz conceituar qualidade, que aqui:

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI *apud* FREITAS, 2004, p. 73).

⁴ Importante ressaltar que esse estudo não se apresenta contrário a essas organizações, mas as críticas caminham na direção da retirada dos aspectos políticos de cada organização para ser implementada nas unidades escolares. Com isso, são aplicadas apenas como racionalidade técnica, e assim, não modificam significativamente as ações no interior das unidades escolares, apostando numa racionalidade crítica.

Diante dessa propositura, advém o entendimento que qualidade é uma construção histórica e se modifica. Assim, pode-se pensar em qualidade da rede (mantida pelo Estado/governo); bem como, pensada em cada unidade escolar, em cada sala que compõe essa escola. Lembrando que essa qualidade se expressa como uma unidade dialética e não como oposição.

Nessa composição, a qualidade passa a ser debatida entre seus pares, isto é, no interior da rede. Não se pode deixar de fora a Universidade, que nesse ciclo de construção da qualidade deve estar presente, em função de ser uma das formadoras iniciais de professores que mantém uma relação direta com o trabalho docente.

A universidade tem realizado diferentes esforços para auxiliar na construção dessa qualidade na/da educação, isso acontece pela via dos projetos de pesquisa, de extensão na tentativa de aproximação entre o “solo sagrado” da universidade e o “chão batido” da escola. As mudanças pedagógicas que afetam as unidades escolares também reverberam nas universidades, assim, a lógica liberal também impera no contexto universitário.

Assim, uma das críticas que se faz a universidade é o distanciamento da Educação Básica, diante disso, a prática como componente curricular foi pensada como auxílio nesse diálogo. Para essa interlocução, as disciplinas que possuam como temática a Educação Básica foram pensadas e sistematizadas no interior dos projetos pedagógicos dos diversos cursos de licenciatura.

Todavia, se tais proposições não estiverem amalgamadas a lógica de construção de qualidade essas seriam apenas mais um aspecto burocrático a ser cumprido pela universidade e pela escola, se tornando assim, um diálogo inexistente (surdo-mudo).

Engrossando as fileiras das tentativas de construção desse diálogo sólido e sustentável entre a Educação Básica e a Universidade, o PIBID, tomou corpo. Segundo Gatti (2014), é um programa muito bem avaliado pela comunidade acadêmica, avaliação essa realizada por meio de dissertações, teses e artigos publicados em revistas especializadas.

3. PIBID: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Criado 2007, no governo Lula, e, perdurando “esperançosamente” em 2019 com o Presidente Bolsonaro, no contexto de um governo autoritário e economicamente intransigente, o PIBID tem como finalidade conceder bolsas de iniciação à docência. São pagas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, aos professores da Educação Superior e da Educação

Básica (diretamente envolvidos no andamento das atividades) e aos responsáveis institucionais pelo Programa.

É, portanto, uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação e tem como objetivo central o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Busca-se, com este incentivo financeiro, potencializar a articulação entre a Educação Básica e Superior (CAPES, 2019).

O programa é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores do MEC que visa proporcionar aos discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura, uma aproximação com o cotidiano das escolas de Educação Básica. No final de 2017, já no Governo Temer, encaminha-se o Programa de Residência Pedagógica⁵ e uma reestruturação no PIBID, que começa a ser implementado em 2018.

Na perspectiva legal, a finalidade do programa, na primeira chamada em 2007, consistia em “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (p. 1)”. Conforme o edital MEC/CAPES/FNDE, desse período, inicialmente, incentivou a formação de professores para o Ensino Médio.

A proposta pretendia unir as secretarias de educação e as instituições de educação superior (IES), a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) fossem abaixo da média nacional naquele momento (4,4) (BRASIL, 2013).

Com uma avaliação positiva o programa contemplou, conforme editais subseqüentes (Nº 02/2009 – CAPES/DEB/PIBID, Nº 018/2010/CAPES, Nº 001/2011/CAPES, Nº 011/2012/CAPES e Nº 061/2013/CAPES), as licenciaturas das diversas áreas do conhecimento, estendendo-se para várias etapas e modalidades da Educação Básica.

A Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, dispõem que tem como objetivo conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais de licenciatura, que se dediquem ao estágio nas escolas; e, que, quando formados, possam exercer o magistério na rede pública; e bolsas para coordenadores e supervisores responsáveis

⁵ Objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da *segunda metade de seu curso*. “Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 1).

institucionalmente pelo Programa e demais despesas vinculadas (BRASIL, 2013).

Bordignon e Nez expressam que o programa se mostrou como uma forma de incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica, com maior carência de professores com formação específica. Esse apoio se deu, nessa etapa, nas seguintes áreas: Ciências e Matemática de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, bem como Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Em 2012, participaram do Programa cento e noventa e cinco IES de todo o país, desenvolvendo duzentos e oitenta e oito projetos em aproximadamente quatro mil escolas públicas de Educação Básica através das universidades, dos institutos federais, das faculdades e dos centros universitários (BRASIL, 2013). Podem-se verificar, as seguintes informações sobre o quantitativo de bolsas concedidas: em 2012 - 49.321 bolsas; no ano de 2014 um total de 90.254 bolsas. Observa-se um crescimento significativo de quase 100% entre 2012 e 2014.

Entre 2013 e 2014, o PIBID foi avaliado externamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultando na ampliação do Programa “[...] Em 2014, alcançou 90.254 bolsistas, em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas” (BARRETO, 2016, p. 103). Atendeu também, nesse período, a educação escolar indígena e do campo.

No entanto, em meados de 2017, uma “nova” Política Nacional de Formação de Professores foi lançada pelo MEC. A medida do governo se alinha às suas prioridades que são a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio e a proposta do PIBID foi reorganizada e implementou-se a Residência Pedagógica concomitantemente.

Na versão atual, os objetivos do PIBID apresentam os seguintes eixos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de 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;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2019, p. 01).

É importante explicar que os projetos podem ser apresentados por instituições federais e estaduais de educação superior, além dos institutos federais de educação, que possuíssem cursos de licenciatura e que estivessem de acordo na avaliação no sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Deveriam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente e de um professor da escola (BRASIL, 2013).

Em um estudo avaliativo da Fundação Carlos Chagas, Gatti *et all* (2014, p. 5) identificaram que: “Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para aproximação entre Universidade e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira”. O aumento gradativo de bolsas ao longo das edições do PIBID corrobora com uma análise de distribuição de fomento e interlocução da universidade com a escola.

4. METODOLOGIA

Toda investigação objetiva demonstrar um raciocínio lógico. Assume, consecutivamente, uma forma dissertativa, que busca comprovar, mediante argumentos, uma determinada constatação. Para Barreto (2011, p. 56), “[...] é um ato de construção, onde cada elemento envolvido não é apenas mais um dado, mais uma informação, no entanto, contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas adequadas ao problema suscitado pelo pesquisador”. Deste modo, o desenvolvimento de uma pesquisa científica está ligada ao compromisso assumido pelo investigador em relação ao objeto analisado.

Essa parte do artigo em questão busca identificar o caminho percorrido que foi uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo, possibilitando uma abordagem crítica. Em termos metodológicos, foi orientada por uma leitura crítica acerca do objeto de estudo. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) esclarecem que essa abordagem crítica é essencialmente relacional. Partiu-se do pressuposto de que nenhum processo é isolado, acima dos conflitos da sociedade. Estão vinculados a um determinado contexto, principalmente, quando se trata de políticas ou programas institucionais voltados à área da Educação e aos direitos dos cidadãos brasileiros.

5. CONCLUSÕES

As discussões apresentadas nessa investigação sobre a formação docente exprimem uma das possibilidades de interlocução na Educação Básica, por meio do PIBID. Assim, as IES passam a cumprir a determinação expressa na Constituição Federal que caracteriza sua função social, buscando sair “[...] de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da realidade” (ARAÚJO, 1998, p. 178). O Programa apresentado nesta pesquisa cumpre essa finalidade de inserção no contexto da escola.

A desvinculação com a realidade é evidente no processo de formação de professores na universidade, bem como em sua atuação, é formado para atuar num espaço idealizado, um tanto quanto “romantizado”. Acredita-se que as inovações podem ser realizadas por um indivíduo apenas, o “herói” da escola – o professor, assim, pulveriza a ideia de uma escola que se quer de qualidade e que atenda a sociedade.

Diante disso, o projeto de humanização embutido no processo de educacional que abrange a formação inicial do professor, carrega sua história na ação pedagógica e formação profissional em contexto. Não se pode esquecer que ao ser formado se apropria da cultura produzida historicamente, e, se humaniza.

Assim, é assegurada a escola sua função inicial, isto significa dizer que é a guardiã da memória da produção cultural, ou seja, de como o homem se tornou homem, uma vez que a natureza não humaniza, com tal processo se dá na presença de outro humano. Sua ação pedagógica se torna um processo de humanização, num ciclo sem fim, que com a lógica posta pelo atual modelo de produção responsabiliza/culpabiliza o sujeito, ou seja, a busca pela humanização nem sempre se faz sozinho, o que se torna eminentemente impossível.

É notório que o processo de exclusão proposta pelo modo produção vigente são sutis, assim, ninguém proíbe o aluno de ir a escola, até por que a legislação proíbe de algum modo. Todavia, o educando tem o direito de ir escola, mas lhe é negado o direito de aprender, passa anos frequentando a escola sendo aprovado compulsoriamente. Após dez anos, não se apropriou das produções históricas humanas, pois não dominou a leitura e a escrita, não decodifica símbolos e signos de uma cultura.

Diante do exposto é imperativo pensar o programa PIBID não como ajuda a escola, assim como, a universidade, mas que esse encontro tenha como premissa a construção efetiva de um novo modelo educacional. Assim, que os acadêmicos juntamente com os professores das unidades escolares que abrigaram o referido programa possam ter parâmetros didáticos

pedagógicos que, articulados ampliem a possibilidade de questionamento da realidade na direção de sua compreensão da produção do conhecimento. Enfim, que consigam agilizar o processo de resolução de problemas cotidianos.

Para tanto, a proposição central se estabelece envolto na tríade: a ação pedagógica sendo exercida primeiro com o domínio dos macro-conceitos da área; o segundo elemento é o domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como o ser humano aprende); e, o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica X metodologias específicas). Esse tripé, caso não esteja articulado, compromete as possibilidades de atuação dos futuros professores (TAFFAREL, *et all*, 2009).

Diante disso, defende-se neste estudo que a formação do professor de maneira geral e em específico no PIBID, proporcione aos acadêmicos integrantes do programa a militância cultural. Isso seja, um sujeito que conhece e se apropria da cultura que o cerca e, em função disso é o único que efetivamente pode ensinar os elementos que compõem o currículo escolar.

Sintetizando, as ações do programa PIBID não tem como referências os problemas da escola, mas podem encontrar soluções aos problemas pedagógicos que se encontram encravados no interior das unidades escolares. No caminho das considerações, que a presença do acadêmico no interior das unidades escolares não seja mais um para engrossar o coro das dificuldades encontradas nas escolas, mas que os mesmos sejam capazes juntamente com os professores da universidade refletir sobre a realidade, e, assim, propor soluções históricas aos problemas educacionais.

DIALOGUES BETWEEN UNIVERSITY AND BASIC EDUCATION: GDPID AS AN INTERLOCATION IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Reflect on teacher education is to reflect on the history of education. School is not the only place where learning is present, but fundamentally the only place where teaching is thought and systematized from humans to humans. However, the detachment from reality is evident in the process of teacher education, as well as in their performance, is formed to act in an idealized space. Thickening the ranks of attempts to build a solid and sustainable dialogue between Basic Education and the University, the Institutional Teaching Initiation Scholarship (PIBID) program took shape and was created in 2007 for the express purpose of granting scholarships. initiation to teaching. This essay aims to analyze the institutional program, seeking to understand what its contribution to the initial formation of teachers in the school context. The study is justified by the imminent need to analyze the form and direction that has been printed to PIBID during its existence process. The

methodological procedure constituted a bibliographic and descriptive research, allowing a critical approach analysis. It was assumed that processes are linked to a particular context, especially when it comes to institutional policies or programs. Given this, it is argued in this study that the formation of the teacher provides the academic members of the program with cultural militancy. To summarize, the actions of the program do not refer to school problems, but can find solutions to the pedagogical problems that are stuck inside the school units. **Keywords:** Teacher training; teaching; financing scholarships; institutional program.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ARAUJO, M. M.; *et all.* A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Revista Brasileira de Agrociência.** V. 4, n. 3, set./dez.,1998.

BARBOSA, Manuel. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. **Revista de Educação.** v. VII, n. 2, 1998.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI Maria de Lourdes (org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2016.

BARRETO, E. M. G. **A formação do professor reflexivo na área de língua portuguesa.** Pato de Minas: Virtual Books, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdermar. (orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. Políticas de formação dos profissionais da educação básica: inovações ou preocupações? In: **Anais V Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE):** regional sul. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018. p. 467-472.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil 1988.** São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Programa de residência pedagógica.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 11 mar. 2013.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID).** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corina Grisolia; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; *et all.* **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

NEZ, Egeslaine de.; SOUZA, Warley Carlos de. Prerrogativa do direito na conferência regional de educação superior da América Latina e do Caribe (CRES) 2018. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados. v. 8, n. 23. p.96-110, maio/ago. 2018.

SAVIANI. Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TAFFAREL, CELI Nelza Zülke Taffarel; SANTOS, Cláudio de Lira. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador : EDUFBA, 2009.

Recebido em 03 de setembro de 2019. Aprovado em 18 de novembro de 2019.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso – Brasil – iniciada em 2011.