

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PIBID E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

TEACHER TRAINING POLICY: REFLEXIONS ABOUT PIBID AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

POLÍTICA DE CAPACITACIÓN DE PROFESSORES: REFLEXIONES SOBRE PIBID Y EL PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ângela Maria Silveira Portelinha¹
Egeslaine de Nez²
Luciane Spanhol Bordignon³

RESUMO

Nos últimos anos, encaminhamentos foram construídos pelas universidades e pelo Ministério da Educação (MEC) para a melhoria da qualidade da Educação. Especificamente para a formação de professores, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa, criado em 2007, foi sendo ampliado e estendido à todas as licenciaturas com crescente número de bolsas a partir de 2014. No final de 2017, o MEC lançou a nova Política Nacional de Formação de Professores articulada à reforma do Ensino Médio com vistas a consolidar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal medida redimensionou a racionalidade que estava sendo construída para a Formação de professores. Assim, este ensaio objetiva compreender o processo de transição do PIBID para uma nova forma e a instituição do Programa da Residência Pedagógica instituído pelo atual governo. O procedimento metodológico baseia-se na reflexão teórico-contextual sobre as tensões históricas da formação de professores; na abordagem analítica resultado da crítica a esse processo. Deste modo, a metodologia teve como fundamento uma pesquisa básica, com revisão bibliográfica e documental. As considerações finais reforçam a importância de uma política nacional de formação de professores articulada aos sistemas de ensino e as instituições formadoras; não apenas utilizada para referendar uma determinada política de governo pautada em um projeto específico. Assim, a justificativa e a pertinência deste estudo se refletem extremamente pertinentes ao contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores. Pibid. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents a brief reflection on the existing relations between the educational politics in force in the last years, universities and the Ministry of Education (MEC) build referrals to improve the quality of education. Specifically, for the teacher training, we highlight the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (Pibid). The program, created in 2007, was enlarged and extended to all degrees with an increasing number of scholarships starting in 2014. At the end of 2017, the MEC launched the new National Teacher Training Policy articulated to the reform of Higher Education with a sight to consolidate the National Curricular Common Base (BNCC). The measure re-dimensioned the rationality that was being constructed for teacher training. Thus, this essay aims to understand the process of transition from PIBID to a new form and the institution of the Pedagogical Residence Program instituted by the current government. The methodological procedure is based on the theoretical-contextual reflection on the historical tensions of teacher education; and in the analytical approach resulting from the critique of this process. Thus, the methodology was based on a basic research, with bibliographic and documentary revision. The concluding remarks reinforce the importance of a national teacher training policy articulated with the education systems and the educational institutions; and not just used to endorse a government policy based on a specific project. Thus, the justification and relevance of this study are extremely pertinent to the current context.

KEYWORDS

Teacher training. Pibid. Pedagogical Residence.

RESUMEN

En los últimos años, las universidades y el Ministerio de Educación (MEC) han creado referencias para mejorar la calidad de la educación. Específicamente para la capacitación de docentes, se destaca el Programa Institucional para Becas de Iniciación Docente (Pibid). Este programa, creado en 2007, se ha ampliado y extendido a todos los programas de grado con un número creciente de becas desde 2014. A finales de 2017, el MEC lanzó la nueva Política Nacional de Formación Docente articulada con la reforma de la Escuela Secundaria con miras a consolidar la Base Nacional Curricular Común (BNCC). Esta medida redimensionó la racionalidad que se estaba construyendo para la formación del profesorado. Por lo tanto, este ensayo tiene como objetivo comprender el proceso de transición de PIBID a una nueva forma y la institución del Programa de Residencia Pedagógica instituido por el gobierno actual. El procedimiento metodológico se basa en la reflexión teórico-contextual sobre las tensiones históricas de la formación del profesorado; y en el enfoque analítico resultante de la crítica

de este proceso. Así, la metodología se basó en una investigación básica, con revisión bibliográfica y documental. Las observaciones finales refuerzan la importancia de una política nacional de formación docente articulada con los sistemas educativos y las instituciones educativas; y no solo se utiliza para respaldar una política gubernamental particular basada en un proyecto específico. Por lo tanto, la justificación y relevancia de este estudio son extremadamente pertinentes para el contexto actual.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores. Pibid. Residencia pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é preocupação latente nas investigações recentes e na literatura da área, provocando debates que são encaminhamentos de propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 tenha estabelecido que em 2006 todos os professores deveriam possuir o Ensino Superior, os órgãos responsáveis pela regulamentação tiveram que voltar atrás frente à realidade territorial do Brasil.

Esse problema é real e factual até hoje: uma parcela relevante de docentes ainda não possui formação adequada. A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 sinaliza a garantia de, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência, a implementação definitiva de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Isso já estava disposto nos incisos I, II e III, do caput do artigo n. 61, da LDB de 1996, assegurado que todos os professores da Educação Básica disponham de formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior, segundo Censo Escolar de 2015. A porcentagem de professores com curso superior no Brasil, em 2014 atingia 76,2%, e, em 2016, o percentual chegou a 77,5%. Ao observar o número de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior na área, o percentual atingiu 46,9% (2016). A porcentagem no Ensino Médio chega a 54,9%.

Aos desafios colocados para elevar a qualidade na formação inicial e continuada de professores, novas respostas foram sendo construídas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e suas unidades num movimento de criação de um fértil debate ao longo dos anos.

Uma das respostas do Ministério da Educação, com intuito de atender a essas demandas, foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma ação conjunta entre Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A finalidade do programa, em sua primeira chamada, 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”. Inicialmente, o Pibid incentivou a formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio.

Com a avaliação positiva o programa contemplou, conforme editais nº 02/2009 – CAPES/DEB/PIBID, nº 018/2010/CAPES, nº 001/2011/CAPES, nº 011/2012/CAPES e nº 061/2013/CAPES, licenciaturas das diversas áreas do conhecimento estendendo-se para as várias etapas e modalidades da Educação Básica, possibilitando também a participação das IES estaduais e particulares.

Segundo Barreto (2016, p. 103), o Pibid foi avaliado externamente, com apoio da Unesco, resultando na ampliação do Programa “[...] Em 2014, alcançou 90.254 bolsistas, em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas”. 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.

Este ensaio teórico problematiza quais os avanços e os retrocessos dos programas voltados à formação inicial de professores especificamente o Pibid e a Residência Pedagógica. Assim, busca compreender o processo de transição do Pibid e a abertura do novo programa Residência Pedagógica (atual programa do governo ofertado junto com o PIBID). O procedimento metodológico adotado baseou-se na reflexão teórico-contextual, na qual são focalizados aspectos do debate sobre as tensões históricas relacionadas à formação de professores; e na abordagem analítica resultado de um estudo crítico desse processo.

Busca-se, refletir sobre o processo de transição entre programas voltados à formação inicial de professores, num momento bastante adverso, cuja pauta tem reforçado a redução de políticas sociais e a retirada de direitos. Tem-se a clareza que muitas questões não serão desveladas, pelo fato de as reflexões estarem situadas em um contexto político extremamente “tenso” e “instável”.

2 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

A universidade como instituição do conhecimento por excelência possui força estratégica na produção do conhecimento (FRANCO, 2009). Não é de se surpreender que tal instituição seja marcada por contradições e embates, até porque este conhecimento é criado nas mais distintas áreas e campos disciplinares, cujos estatutos epistemológicos possuem difícil articulação.

Nestes embates, formar professores torna-se um compromisso com a sociedade, no sentido de abrir caminhos para as futuras gerações. Em dependência do caminho seguido, significa avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também traz subjacente a possibilidade de se repetir o que já existe. Para Krahe (2007) frente a essas possibilidades e às mudanças vertiginosas pelas quais passa a contemporaneidade, as reflexões sobre formação de professores merecem cada vez mais atenção e cuidado.

Assim, analisar os desdobramentos de políticas voltadas à formação de professores é fundamental quando se objetiva a qualidade da educação. Assim, o propósito deste estudo é analisar o Pibid e o Programa Residência Pedagógica e as repercussões de suas ações no âmbito formativo.

O Pibid, criado em 2007, teve como objetivo geral conceder bolsas de iniciação à docência aos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura, aos professores dos cursos de licenciatura das IES, aos supervisores, professores da Educação Básica e aos responsáveis institucionalmente pelo Programa. Tal iniciativa, de caráter inovador, destinava-se a potencializar a articulação entre a Educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica.

Teve como intenção unir as secretarias de educação e as IES, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estivessem abaixo da média nacional, de 4,4. As propostas sinalizavam para o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica com maior carência de professores com formação específica, sendo elas: Ciências e Matemática de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, bem como Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Os projetos poderiam ser apresentados por Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 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 (BRASIL, 2013).

Em 2012, participaram cento e noventa e cinco Instituições de Educação Superior de todo o país, desenvolvendo duzentos e oitenta e oito projetos em aproximadamente quatro mil escolas públicas de Educação Básica por meio das universidades, dos Institutos Federais, das Faculdades e dos Centros Universitários (BRASIL, 2013).

No site oficial, podem-se verificar as seguintes informações detalhadas sobre o quantitativo de bolsas concedidas, no ano de 2012 um total de 49.321 bolsas e no ano de 2014 um total de 90.254 bolsas. Observa-se um crescimento significativo de quase 100% entre 2012 e 2014.

Em um estudo avaliativo da Fundação Carlos Chagas, Gatti e outros autores (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, que é nítido nos quadros acima, corrobora com essa análise de distribuição de fomento e interlocução da universidade com a escola.

É possível afirmar que, sintetizando algumas das reflexões que podem ser realizadas nesse momento: é um marco regulatório com forte característica de ação estratégica criado para enfrentar a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas; tem proposta articuladora entre os envolvidos na questão da qualidade, ou seja, as secretarias de educação e as universidades; seus princípios são o fortalecimento da escola pública e a crença de que os problemas da qualidade da educação não podem ser resolvidos isoladamente e sim com cooperação; existência de uma crença na capacidade das políticas públicas se constituírem em forças estratégicas ao solidificarem ações no enfrentamento das dificuldades educativas.

Dessa forma, destacou-se como política governamental e tornou-se garantia de formação dada aos profissionais iniciantes de qualquer licenciatura, com vistas à docência repercutindo na alteração da política de estado por meio da Lei nº 12,796, de 2013 a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. O artigo 62, § 5º, dispõe que:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Apesar de se configurar como uma política de estado voltada à formação docente, a crise político-econômica da sociedade brasileira, intensificada a partir de 2015, repercutiu nas ações, uma vez que constantes ameaças de reestruturação e cortes financeiros foram colocados ao Programa. No entanto, por conta da pressão da comunidade acadêmica e dos professores da Educação Básica, no sentido de reafirmar a importância de manter o Programa, devido aos resultados na melhoria da formação inicial e continuada, as ações previstas no último edital puderam ser concluídas.

Apesar de somar avaliações positivas ainda se direciona a uma parcela muito restrita de instituições e estudantes. “Os 45 mil estudantes bolsistas que fizeram parte dele em 2013 representam apenas 4% dos cerca de 1,37 milhão de alunos matriculados nos cursos de licenciatura no Brasil” (BARRETO, 2016, p. 104). Todavia, segundo Roque-Faria (2016), foi um “divisor de águas” na preparação do aluno à docência e para a formação inicial que acolhe e integra o futuro profissional. Uma vez que as atividades não se configuravam como uma experiência periódica, como é o Estágio Supervisionado, previsto nas matrizes curriculares das instituições de educação superior, mas proporcionavam ao bolsista estudante explorar o espaço escolar e conhecer seu funcionamento.

No ano de 2018, dois editais foram lançados: um que confirma a permanência do Pibid, porém com alterações quanto aos projetos institucionais que podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência. Cada núcleo será composto por 24 a 30 discentes⁴, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da Educação Básica para o quais são formados os discentes e esses devem estar regularmente matriculados na primeira metade do curso de licenciatura.

O outro edital institui o Programa de Residência Pedagógica, que terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, incluindo o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da Educação Básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docen-

⁴ Conforme edital nº 07/2018, “Serão disponibilizadas 24 bolsas na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa” (BRASIL, 2018, p. 3. Grifo nosso).

te orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Os editais confirmam e sinalizam para 2020, a permanência do Pibid como estratégia para conceder a continuidade do programa tão requerida pela comunidade acadêmica e ao mesmo tempo chancela a política do atual governo ao instituir o programa nomeado de Residência Pedagógica. A oferta dos dois programas concomitantemente é marcada por exigências e adequações a critérios quantitativos desconsiderando a ampliação de bolsas destinadas à estudantes e professores das IES e a professores e escolas da Educação Básica. Na verdade, ocorre uma divisão de bolsas com a criação do novo programa, cuja racionalidade e o forte apelo ao voluntariado já passam a ser criticados pelas entidades de formação de professores.

3 UMA PROPOSTA ALTERNATIVA: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa, lançado em 2018, tem como objeto abrir chamada pública selecionando Instituições de Ensino Superior para implementar projetos inovadores capazes de estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em estreita parceria com os sistemas de ensino públicos de Educação Básica (BRASIL, 2018).

Trata-se de redimensionar programas ofertados à formação inicial, principalmente o Pibid, uma vez que o edital referente a esse programa, encerrou-se em fevereiro de 2018. Desse modo, os editais lançados em conjunto pela CAPES, representam alternativas pautadas na correlação de forças entre grupos que reivindicavam sua manutenção, Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID)⁵, e representantes do MEC/CAPES preocupados em implementar algo inovador pela instituição de um novo programa.

A análise dos programas ancora-se em duas categorias distintas, mas articuladas entre si: a primeira refere-se à racionalidade político-pedagógica implícita na organização e nos critérios requeridos pelos editais. A segunda reporta-se ao financiamento destinado à implementação dos projetos pelas IES.

Em relação a racionalidade político-pedagógica, destaca-se que embora os programas possam ser ofertados separadamente, a critério das IES, as ações dos programas possuem uma continuidade didático-pedagógica. Ou seja, o Pibid, nessa nova edição, volta-se aos dois primeiros anos da licenciatura com ações relativas à compreensão da organização do trabalho pedagógico e administrativo das unidades escolares. “A iniciação à docência visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2018, p. 2).

Já o Residência Pedagógica contempla a participação dos estudantes do terceiro e quartos anos, com o propósito de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de li-

5 Criado na reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do Pibid em Uberaba/MG em 2013. A ideia era uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos Pibid e a CAPES. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html>. Acesso em: 24 mar. 2019.

cenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 1). Outra questão preocupante é a necessidade de requerer “a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Isso, de certa forma, desconsidera a autonomia das IES em relação aos seus projetos educativo/formativos⁶ relativos à formação docente. A criação desse programa pode ser uma ideia positiva desde que a mudança seja para articular a transição da graduação para o exercício profissional.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) defende que muitas aprendizagens apenas ocorrem na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática de ensino, enfim, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Isso significa dizer que quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre diferentes saberes acontece inevitavelmente. A necessidade de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos, que são imprescindíveis para sua resolução.

No entanto, Calderón e Strelec (2017) alertam para os riscos dos futuros residentes se tornarem mão de obra barata, contribuindo para restringir a contratação de novos professores. Além de medidas restritivas dessas e de outras práticas nocivas, é necessário um compromisso, de todos os atores, com a valorização do acompanhamento e a supervisão pedagógica do residente, dentro da dimensão formativa do processo.

Alves (2017) corrobora com essa posição ao sinalizar que esse programa se afasta do Pibid, uma vez que o Programa objetivou ao longo dos anos, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação pública. Isso gerou relevância na formação docente ao aproximar o estudante bolsista da Educação Básica por meio de um projeto que reunia atividades de ensino, intervenção articuladas à pesquisa com indicadores muito claros de socialização dos resultados em eventos internos e externos promovidos pelas IES integrantes do Programa.

O Residência Pedagógica foi inspirado na residência médica, só que essa é remunerada e regulada, em alguns casos, até por concursos públicos. O que se vê para o ensino é um outro modelo que se materializa no decorrer da formação.

Emergem, então, muitos questionamentos: ao privilegiar esse novo formato não estaríamos corroblando para precarizar o quadro docente das escolas? Como orientar e supervisionar tão elevado número de estudantes sem prejudicar o trabalho desenvolvido pelo professor regente? Tal política estaria forjando a extinção definitiva de um programa com resultados significativos como o Pibid? Ao definir como critério a inserção de voluntários não estaríamos criando internamente duas categorias de estudantes e professores, os bolsistas e os voluntários?

⁶ Várias entidades produziram um documento que ressalta e se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica, com relação à vinculação com a BNCC. O Manifesto encontra-se disponível em: file:///C:/Users/user/Desktop/CRE%202018/manifesto_programa_residecc82ncia_pedagocc81gica.pdf.

A grande vitrine dessa “nova política”, considerando os dois editais, é a implementação de 90 mil vagas. No entanto o que acontece é uma redistribuição de cotas de bolsas entre os dois programas.

Em relação ao financiamento, destinado à implementação dos projetos pelas IES, além das bolsas ofertadas aos participantes, no edital de abertura não se esclareceu como seriam financiados os projetos. Ao contrário, o edital nº 061/2013 do Pibid, sinalizava a preocupação em destinar recursos orçamentários, além das bolsas, para apoiar as atividades dos bolsistas.

Destinou-se recursos de custeio “exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, relacionadas a material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica)” (BRASIL, 2013). Vale considerar que o edital 061/2013, item 3.2.2 definia que:

A base de cálculo para concessão dos recursos de custeio é de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando, por ano, limitado à disponibilidade orçamentária. O valor máximo a ser concedido é de R\$30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto, por ano. 3.2.2.1 Durante a execução do projeto, a Capes poderá conceder recursos além do limite de R\$30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto, respeitando o valor de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando, desde que haja disponibilidade financeira. (BRASIL, 2013).

Os recursos foram essenciais para a compra de materiais, necessários ao desenvolvimento das atividades dos projetos relativos as particularidades de cada área do conhecimento, incentivo à organização e participação em eventos, organização de livros e elaboração de materiais didáticos.

A questão do financiamento tem imbricações na racionalidade político-pedagógica imputada à formação dos docentes. O edital de 2018 ao destinar somente bolsas pretende-se trilhar por caminhos já famigerados da formação. Ou seja, propor implementação de projetos inovadores sem investimento financeiro. Reitera-se, que a possibilidade de investimento para a organização e participação em eventos e publicações possibilita também a formação do professor-pesquisador a partir de uma racionalidade crítico-emancipatória.

Tais análises merecem ser complementadas, considerando que a Capes em 2018 anunciou que 281 IES estavam com documentação habilitada para participar do Pibid; e, 241 IES para participar do Programa Residência Pedagógica. “Somados, os programas ofertam 90 mil bolsas em cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018).

Conforme consta no edital n. 07/2018, as instituições se cadastraram, informando o número de cotas pretendidas sem levar em consideração as cotas destinadas para cada estado e região. Verificar detalhamento no quadro que segue:

Quadro 1 – Cotas solicitadas e concedidas por região para o PIBID (2018)

REGIÃO	COTAS SOLICITADAS	COTAS CONCEDIDAS
Norte	7464	5142
Nordeste	22080	14602

REGIÃO	COTAS SOLICITADAS	COTAS CONCEDIDAS
Centro oeste	6020	4845
Sudeste	18816	11739
Sul	12048	8723
TOTAL	66428	45051

Fonte: Organizado pelas autoras conforme edital Capes (2018).

Vale ressaltar que o número de bolsas (cotas) foi de 45.000, sendo que o anterior contava com 90.000. Assim, muitos cursos que ofereciam o programa tiveram que adequar suas propostas com o Programa Residência Pedagógica, este contemplado com 45.000 bolsas. O Quadro 2 apresenta a distribuição das cotas conforme região.

Quadro 2 – Cotas aprovadas por região para o Residência Pedagógica (2018)

REGIÃO	COTAS DE BOLSA DE RESIDENTE APROVADA
Norte	5424
Nordeste	16056
Centro oeste	3600
Sudeste	11952
Sul	5758
TOTAL	42790

Fonte: Organizado pelas autoras conforme edital Capes (2018).

Os dados confirmam a preocupação das instituições formadoras quando se lançou o edital. A divisão nas duas modalidades distintas implicaria na dificuldade de os cursos participarem das duas propostas. Se o Pibid anterior considerava como bolsistas os estudantes matriculados no 1º ao 4º ano, o edital de 2018, ao dividir as bolsas em modalidades distintas, restringiu a ocupação de todas as cotas destinadas, principalmente para a modalidade da residência pedagógica.

Quadro 3 – Bolsas aprovadas por região para o Pibid e Residência Pedagógica

REGIÃO	COTAS DE BOLSA PIBID	COTAS DE BOLSA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Norte	5142	5424
Nordeste	14602	16056
Centro oeste	4845	3600

REGIÃO	COTAS DE BOLSA PIBID	COTAS DE BOLSA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Sudeste	11739	11952
Sul	8723	5758
TOTAL	45051	42790

Fonte: Organizado pelas autoras conforme edital Capes (2018).

As análises deste estudo indicam que o momento contemporâneo, vivenciado pelas políticas de formação de profissionais para a Educação, revela um processo de reestruturação. Em setembro de 2018, a Capes instituiu e regulamentou o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica – ProF Licenciatura. O ProF Licenciatura é uma ação da Capes que visa fomentar, nas IES brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura.

O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio a realização das atividades dos projetos aprovados pelo Pibid e pelo Programa de Residência Pedagógica da Capes, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores.

Porém, as ações tomadas podem não construir a direção segura e articular a almejada qualificação da Educação Básica, uma vez que ações dessa natureza necessitam, também, de aporte financeiro que valorizem a profissão docente nos processos de formação, qualificação, carreira e salários, além das condições de trabalho também não ventiladas nesse novo “pacote”.

4 CONCLUSÃO

A formação docente abordada neste ensaio exprime a possibilidade de articular ações entre a Universidade e a Educação Básica, por meio do Pibid e do Residência Pedagógica. Nessa direção, os compromissos de qualquer universidade estão associados ao compromisso acadêmico, com a formação de novas gerações; ao compromisso profissional, no que tange à formação de novos profissionais e ao compromisso institucional com a comunidade no seu entorno.

Certamente o Pibid se constitui em um importante marco regulatório e estratégico, pois, como tudo indica contribui para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas. Igualmente, ressalta a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação.

A conclusão é indicativa de que a realidade das escolas, da qualificação e profissionalização dos professores não se constituem em fenômenos isolados, mas complementares, no entorno de uma teia de relações, buscando avanços na compreensão dessa realidade multifacetada e complexa. Neste sentido, as discussões sobre a temática abordada exprimem a conjuntura de políticas educacionais e a diversidade histórica-contextual da sociedade.

É imprescindível compreender que as ações de formação, independentemente se organizadas como políticas educacionais ou programas institucionais contribuem de alguma maneira para qualificação dos professores. Assim, considera-se que cada projeto ou programa desenvolvido e implantado a partir do governo federal, com articulação entre Educação Básica e Superior, tem uma finalidade em um determinado contexto sócio-histórico e atende a uma demanda específica.

Muitas associações e entidades do campo da educação se posicionaram com relação ao processo de substituição gradativa do Pibid para o Residência Pedagógica, informando que não contém elementos que permitam falar de avanços, muito menos de grandes alterações na formação de professores.

Neste sentido, não são inovações, são apenas reorganizações das propostas com outros títulos, ressignificando termos, como já realizado em outros tempos. A definição para o que acontece no MEC especificamente, não é apenas o desmonte de programas de sucesso, mas, também, o resgate de uma determinada concepção de sociedade, mercado e projeto nacional que já existiu no Brasil e nesse momento volta à cena.

As entidades sempre defenderam uma política nacional de formação de professores articulada com o sistema de ensino e as instituições formadoras. Isto porque sempre aconteceram programas que, muitas vezes, não se articulavam as políticas públicas para a Educação, isso acentua o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação. É possível que o Residência também assume esse papel e isso só os próximos encaminhamentos poderão mostrar a abordagem que será oferecida e implementada.

O conhecimento, a pesquisa e o respeito à diversidade de povos e culturas são imprescindíveis para a construção de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente. Os programas e ações do Estado podem sinalizar a melhora da qualidade de ensino tão almejada no Brasil.

Entende-se que a qualidade do ensino está atrelada à formação docente inicial, continuada e permanente. Para tanto, é necessário desenvolver projetos educativos/formativos com base em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, aliada à pesquisa, à unidade entre teoria e prática, à gestão democrática e ao diálogo intercultural com a finalidade de uma formação humana integral.

REFERENCIAS

ALVES, M. F. **Política nacional de formação de professores e programa de residência pedagógica.**

Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-miriam-fabia-alves-ufg-politica-nacional-de-formacao-de-professores-e-programa>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BARRETO, E. S. S. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. *In*: SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2016. p. 97-115.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 1996.** Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 4 fev. 2018.

BRASIL. **Política nacional de formação dos profissionais da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. **Programa de residência pedagógica**. Edital Capes nº 06/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CALDERÓN, A. I.; STRELEC, T. C. Residência pedagógica: rede pública e universidade precisam conversar. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9121/residencia-pedagogica-universidade-e-redes-de-ensino-precisam-conversar>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: UFPel, 2009.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ CAPES; FCC/SEP, 2014.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, 2007.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROQUE-FARIA, H. J. O PIBID - língua portuguesa em atuação na educação de jovens e adultos. **Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 21, p. 155-174, ago.-dez. 2016.

Recebido em: 30 de Novembro de 2019

Avaliado em: 5 de Dezembro de 2019

Aceito em: 15 de Janeiro de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
E-mail: amportelina@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Pós-doutoranda – PUCRS; Bolsista PNPd; Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus Universitário do Araguaia (CUA).
E-mail: e.denez@yahoo.com.br ou egeslainenez@puhrs.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora da Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: l.sbordignon@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

