

O PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica¹

The Institutional Scholarship Program for Initiation into Teaching in Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso and the training of Sociology teachers for Basic Education

Francisco Xavier Freire Rodrigues²
fxsociologo@yahoo.com.br

Edilene da Cruz Silva²
e_cruzedilene@outlook.com

Resumo

O trabalho analisa as contribuições do PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso na formação de professores de sociologia para a educação básica em Cuiabá (MT). O principal objetivo deste trabalho é problematizar o alcance e as limitações que as concepções e práticas vigentes nas escolas públicas de educação básica e instituições de nível superior formadoras de professores, por um lado, e os fatores que influenciam o recrutamento para a carreira docente, por outro, podem implicar para os objetivos do recente Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – CAPES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como técnicas principais revisão bibliográfica, etnografia nas escolas de atuação do PIBID e entrevistas com bolsistas de iniciação à docência e bolsistas supervisores. Considerando que o Programa está inscrito num conjunto mais amplo de ações que visam constituir uma política pública para a formação docente e a educação básica, a primeira parte do artigo descreve os objetivos e princípios que dão sustentação à proposta. Na segunda parte, o trabalho é dedicado ao balanço das repercussões das ações formativas do PIBID de Ciências Sociais da UFMT sobre licenciados bolsistas e não bolsistas e à contextualização da experiência no quadro mais geral dessa licenciatura. Por fim, à luz das experiências detalhadas na segunda parte, o artigo apresenta uma avaliação de características atuais dos sistemas de ensino que podem obstar, caso não alteradas, a consecução dos objetivos perseguidos pelo Programa: promover o aperfeiçoamento da formação e valorização da carreira docente, integrar a formação teórico-prática ao currículo das licenciaturas com o recurso da inclusão das escolas como locus de formação.

Palavras-chave: formação de professores, sociologia, PIBID.

Abstract

This article analyzes the contributions of the Institutional Scholarship Program for Initiation (PIBID) of Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso in the training of Sociology teachers for basic education in Cuiabá (Mato Grosso State). The main objective of this paper is to discuss the scope and the limitations that the conceptions and practices prevailing in the public schools of basic education and higher education institutions that train teachers, on the one hand, and the factors that influence recruitment for the teaching career, on the other, may bring to the purposes of the recent Institutional Scholarship

¹ Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre 17 e 19 de julho de 2015.

² Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, bairro Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil.

Program for Initiation into Teaching (PIBID-CAPES). This is a qualitative investigation that has as its main techniques bibliographical review, ethnography at the PIBID schools and interviews with scholarship holders and supervisors. Since the Program is part of a wider set of actions that aim to establish a public policy for teacher training and basic education, the first part of the article describes the goals and principles that give support to the proposal. The second part is devoted to the assessment of the impact of training actions of the PIBID of Social Sciences at the Federal University of Mato Grosso on students (both scholarship holders and non-scholarship holders) and to the contextualization of the experience in the more general framework of this teacher training course. Finally, in the light of the experiences described in the second part, the article presents an assessment of current features of the educational systems that can prevent, if they not changed, the objectives pursued by the Program, viz. fostering the improvement of training and the enhancement of the teaching career, integrating the theoretical and practical training in the curriculum of the courses with the inclusion of schools as loci of training.

Keywords: teacher training, sociology, PIBID.

Introdução

A sociedade contemporânea apresenta um conjunto de transformações em diversos aspectos da vida humana. Um dos campos afetados diretamente é o da produção de conhecimento científico nas universidades. Para Gibbons (1998), existe um novo modo de produção da ciência, caracterizado pela interdisciplinaridade, aplicabilidade e a responsabilidade social do conhecimento. Sabemos que a responsabilidade (em sentido amplo, social, fiscal, ambiental, civil) tornou-se uma importante dimensão da vida moderna dos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A universidade brasileira também tem passado por estas mudanças. A busca intensa pela produtividade acadêmica, a ampliação do acesso ao ensino superior, busca por maior qualificação, abertura para diversidade étnico-racial entre alunos e docentes e melhoria na formação de professores. É sobre este último aspecto que trataremos com maior profundidade neste artigo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC), foi inaugurado como ação conjunta desse Ministério por meio da Secre-

taria da Educação Básica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No conjunto das políticas públicas associadas às ações do Executivo Federal para a promoção da melhoria da qualidade da educação básica desde a década de 1990, o Programa aparece como a proposta mais promissora no sentido de promover integração entre o nível superior de ensino – no qual os professores são formados – e as escolas públicas de níveis fundamental e médio³. É importante destacar que o PIBID é um entre diversos programas e ações do Ministério da Educação que visa incrementar a ação das universidades públicas no processo de formação docente, conforme Santos (2014, p. 56), tais como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), criado pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o PROCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas), etc.

É uma política pública que oferece bolsas a estudantes de graduação (licenciaturas), professores coordenadores institucionais, coordenadores de área e supervisores.

Em desenvolvimento desde 2008⁴, o Programa teve seus objetivos confirmados no *Relatório Consolidado de Gestão 2009–2011*, publicado em 2012:

³ No Brasil, a oferta dos níveis de ensino fundamental e médio às camadas populares e camadas da classe média baixa é feita basicamente por escolas públicas e gratuitas. Há uma diversificada rede de ensino privado, constituída por algumas escolas de elite e um número maior de escolas que apresentam graus diversos de qualidade, normalmente de custo mais baixo. No Brasil, não há subsídio para escolas privadas desses dois níveis de ensino, embora as despesas com instrução na educação infantil, fundamental, médio, tecnológico, superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado) do contribuinte e seus dependentes possam ser deduzidas no imposto de renda até um limite fixado pela legislação e anualmente redefinido (<http://www.receita.fazenda.gov.br>).

⁴ A primeira chamada para apresentação de propostas dirigiu-se, em 2007, exclusivamente às Instituições Federais de Ensino Superior e priorizou cursos de formação de docentes das áreas e níveis de ensino de acordo com os maiores déficits de pessoal qualificado, como se segue: (i) para o ensino médio: licenciaturas em – (a) física, (b) química, (c) matemática, (d) biologia; (ii) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: licenciaturas em (a) ciências; (b) matemática e (iii) de forma complementar: (a) licenciatura em letras (língua portuguesa); (b) educação musical e artística e (c) demais licenciaturas. Gradualmente, passou a oferecer cobertura a todas as áreas e níveis de ensino da Educação Básica, a projetos multidisciplinares e temáticos e a contemplar projetos de IES públicas federais, estaduais e municipais e privadas (<http://www.capes.gov.br>). No entanto, nos últimos dois anos, o Programa cresceu 82%, passando de 49.321 (em 2012) para mais de 90 mil bolsas em 2014 (incluindo todas as modalidades de bolsas). O programa é executado em 248 Instituições de Ensino Superior, presente em todas as regiões do Brasil, com atuação em mais de 5 mil escolas da Educação Básica, com cerca de 313 projetos de Iniciação à Docência. Isso significa que 3% do total de escolas básicas da rede pública brasileira estão contemplados com o PIBID (Gonçalves e Lima Filho, 2014, p. 89).

O PIBID tem como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - 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;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os seis objetivos expressam que a ação está alinhada à ideia, compartilhada por vários intelectuais universitários, consultores de agências multilaterais e gestores dos sistemas de ensino, de que a questão docente é ponto fulcral para a solução do problema da qualidade da educação básica (para citar apenas alguns, Namo de Mello, 2000; Gatti e Barreto, 2009; Lozano *et al.*, 2010; OECD, 2011). Tomando os três primeiros e o penúltimo objetivo, uma das inferências possíveis sobre os pressupostos do *modus operandi* do Programa é que ele não apenas aposta no aperfeiçoamento da formação dos professores e valorização da carreira como forma de atrair novos profissionais e incentivar a permanência daqueles já atuantes nos sistemas públicos de ensino, mas parece considerar a própria qualificação como um propulsor da valorização da carreira entre professores em exercício e futuros professores. Possibilita maior interesse entre os atores do processo educativo, especialmente estudantes, professores de ensino superior e da educação básica, gerando um ambiente institucional formativo de maior colaboração, evidenciando as expectativas de dois atores: "os licenciandos e os professores das escolas" (Santos, 2014, p. 56). Deixa entrever, assim, a expectativa implícita de que o acesso a uma formação diferenciada (e à condição de bolsista) atue como determinante na criação de um *status* mais atraente para a profissão. Se estivermos certos a esse respeito, a efetividade do Programa, para seus proponentes, estaria identificada com a valorização do profissional docente e com sua capacidade de influenciar positivamente na qualidade da educação básica.

O quarto, quinto e sexto objetivos indicam o novo paradigma para a formação de professores a que antes nos referimos. Sua característica distintiva é a acentuação da dimensão prática da formação em conexão direta com o ambiente dos sistemas de ensino. Essa característica se ancora na principal crítica dirigida ao modelo até então dominante: a de que seus egressos não dominam os conteúdos do currículo da Educação Básica ou as competências necessárias para trabalhar com a clientela hete-

rogênea dos pontos de vista sociocultural e das necessidades de aprendizagem que têm caracterizado cada vez mais esse nível de ensino.

Cabe ainda destacar que o conjunto de expectativas e demandas em relação ao PIBID reflete uma perspectiva de que a ciência deve ser produzida, em contextos interdisciplinares de ensino, produção de conhecimento e aplicação e busca de inovação pedagógica (Santos, 2014).

Em conjunto, documentos oficiais e as ainda escassas publicações acadêmicas destacam como objetivo implícito do PIBID promover a ação conjunta e sinérgica de formadores das IES, estudantes dos cursos de formação de professores e profissionais já atuantes no sistema de ensino para a construção de novas práticas didático-pedagógicas.

Isso ocorreria mediante um processo no qual os formadores das IES, em contato direto com as demandas da educação básica, fossem por elas induzidos a desenvolver uma agenda de pesquisa orientada pela busca de soluções para problemas concretos, criando e difundindo recursos para o aperfeiçoamento da formação docente e para o trabalho de ensino e aprendizagem em contextos escolares. Já os professores em exercício, enquanto parceiros do Projeto, vivenciariam experiência de formação continuada que lhes permitiria atuar como difusores das novas concepções e práticas.

Há, portanto, a aposta de que, embora os efeitos da mudança de paradigma da formação de professores demorem a se fazer sentir no conjunto do sistema – pois só poderão ser avaliados após a inserção e permanência dos atuais estudantes e bolsistas nos sistemas de ensino por um período mínimo que permita que o desempenho de seus alunos seja avaliado –, mudanças graduais na qualidade da educação básica possam ter início no curto prazo. Por enquanto, podemos apenas verificar, por meio de investigações concretas e pontuais, efeitos na formação dos licenciandos e na formação continuada dos professores supervisores, aqueles que atuam diretamente na educação básica.

Um dos pontos problemáticos desse entendimento das diferentes partes interessadas dessa política consiste na tendência a confundir o potencial de inovação didático-pedagógico que o Programa até agora vem demonstrando com sua capacidade de provocar uma mudança paradigmática no modelo de formação nas IES, por um lado, e na carreira docente da educação básica, de outro.

Em nossa avaliação, tal confusão encobre que (i) a valorização da carreira de professor e sua repercussão na melhoria da educação básica dependem de fatores outros que a formação e (ii) mudanças paradigmáticas em um subsistema de política pública são complexas e difíceis dado o fato de que "um paradigma de política é simultaneamente um elemento constitutivo da identidade dos atores relevantes – e, nesse sentido, ligado à visão de mundo que sustenta a ação de cada ator – e um conjunto de proposições causais que organizam a percepção das alternativas de políticas dentro da área" (Balachevsky, 2012, p. 2).

A presença, nos sistemas de ensino, de visões e práticas que se sustentam em visões de mundo conflitantes faz com que,

no processo de implementação, os arranjos efetivados a partir dos diferentes paradigmas postos em contato ressignifiquem políticas e programas. No caso aqui em análise, os atores-chave desse processo – professores das IES formadoras e os membros das equipes pedagógicas das escolas conveniadas ao PIBID (diretores, professores – supervisores bolsistas ou não –, coordenadores pedagógicos). Os mecanismos através dos quais estes atores ressignificam as políticas, contribuindo para seu maior ou menor sucesso, derivam de suas características enquanto burocratas do nível da rua, conforme a descrição de Lipsky: eles são “os trabalhadores do serviço público que *interagem diretamente com os cidadãos e que têm substancial discricionariedade na execução de seu trabalho*” (Lipsky, 1980, p. 3, grifos nossos).

Com base no quadro aqui esboçado e em informações sobre a experiência do PIBID de Ciências Sociais da UFMT, apontaremos alguns indícios de que as atuais características dos sistemas de ensino básico e das instituições formadoras de professores podem constituir ambientes estruturais e culturas institucionais pouco favoráveis à mudança e à inovação almejada pelo PIBID e reuniremos alguns elementos para fundamentar a hipótese de que um dos fatores de maior peso neste quadro são os conflitos entre as rupturas decorrentes do paradigma do Programa com expectativas e percepções dos burocratas do nível da rua – estudantes dos cursos de formação, professores em exercício na Educação Básica e professores das Instituições formadoras – envolvidos nessa política.

Atrair, formar e manter os melhores no sistema de ensino

Nos últimos 30 anos, as ações recomendadas e adotadas para melhoria da educação foram bastante diversificadas, abrangendo várias linhas experimentadas de modo diferenciado pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Dentre os países da América Latina, por exemplo, o Chile foi aquele que experimentou praticamente todos os itens desse repertório –

“descentralização [do financiamento e gestão]; autonomia escolar; sistemas nacionais de avaliação; incentivos ao desempenho [dos profissionais]; atendimento preferencial às escolas em situação crítica, implantação de turno completo [período integral], aumento dos gastos públicos, estímulo à iniciativa privada, reformas curriculares, formação e avaliação dos professores (Schwartzman, 1995, p. 22).

O Brasil promoveu reformas curriculares em todos os níveis de ensino – destacando-se as tentativas de articular a formação de professores em nível superior às demandas da Educação Básica; implementou políticas de financiamento buscando equacionar o problema dos efeitos negativos das desigualdades regionais sobre a distribuição dos recursos para os sistemas de ensino municipais e estaduais⁵ (Durham, 2010); criou sistemas de avaliação da educação básica e do ensino superior⁶ e colocou em curso programas específicos com os objetivos de promover inovação, autonomia financeira e pedagógica das escolas, tais como Dinheiro Direto na Escola, Mais Educação e, mais recentemente, o Ensino Médio Inovador.

Em meio a conflituoso processo no qual se destacaram as posições divergentes do CNE/MEC e setores acadêmicos, o primeiro conjunto de reformas curriculares ocorreu na Educação Básica, tendo se consolidado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 1998). Em 2001, as ideias de obrigatoriedade de mudanças curriculares para fomentar a articulação teoria-prática e a definição das escolas como *locus* de ensino na formação de professores são expostas no Parecer n. 009/2001, de 08 de maio de 2001 do Conselho Nacional de Educação (2001). Com base neste Parecer, foram instituídas, em fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a, 2002b). As Diretrizes propuseram mudanças – nem sempre associadas a mecanismos claros e viáveis – no paradigma até então dominante na concepção e organização das licenciaturas. Oposições à proposta confrontaram pressupostos epistemológicos e ideológicos sobre a natureza e

⁵ Em 1997, durante o governo Fernando Henrique, foi criado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Em 2006, já sob o governo Lula, o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica substituiu o FUNDEF. O atrelamento de recursos ao número de matrículas é apenas um dos muitos aspectos polêmicos que caracterizam essas políticas.

⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1995 e aplicado a cada dois anos até 2005. A partir de 2005 foram feitas profundas alterações no SAEB, entre as quais a substituição do caráter amostral do exame para uma prova universal para as 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental, a Prova Brasil. A partir de 1996, o Ministério da Educação passou a utilizar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). De acordo com Durham (2010, p. 167), “o IDEB combina, num único índice, duas variáveis: o desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar” [repetências e aprovações no sistema]. Em 1998 foi criado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos egressos do ensino médio. A partir de 2009, houve profundas alterações no modelo da prova e nos objetivos do exame, que passou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), para candidaturas a bolsas de estudo integrais ou parciais em universidades particulares através do ProUni (Programa Universidade para Todos) e para obtenção de financiamento através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). O exame também pode ser utilizado para certificação de conclusão do ensino médio. Por fim, a avaliação do ensino superior teve início em 1995 com o Exame Nacional de Conclusão de Cursos, conhecido como Provão. A partir de 2004 foi instituído um novo sistema denominado SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), com uma abordagem também nova para o exame de cursos, o ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante).

os objetivos da educação superior, bem como sobre a adequação de uma ênfase mais técnica para a formação docente. No nível mais operacional, um entrave nem sempre reportado pelos pesquisadores das IES está vinculado ao fato de que um grande número do pessoal acadêmico responsável pela formação docente desconhece as questões do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, o que cria grandes dificuldades para o desenho de propostas de formação ancoradas na prática. Calcado no mesmo modelo em que se baseiam as Diretrizes para a Formação de Professores, o PIBID possui também a missão de apoiar o processo de mudança nos cursos da IES.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – “formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 105).

A sociologia no Ensino Médio pode ser trabalhada no sentido de desnaturalizar a vida social, causar estranhamento dos alunos diante da realidade dada. Os docentes podem trabalhar conteúdos de sociologia a partir de conceitos, temas e teorias.

Constatado o alto número de iniciativas para reformar aspectos diversos do sistema, causa estranheza a inexistência de propostas consistentes no sentido de criar mecanismos de incentivo de desempenho e de avaliação dos professores no Brasil.

Nos sistemas educacionais com melhor desempenho no PISA⁷, tem sido observado que as políticas cada vez mais orientam sua atenção para o agente, destacando-se ações para a valorização dos professores e dos diretores das escolas, “seja via aumentos salariais, seja através de políticas de incentivos” (Barber e Mourshed, 2007, in Britto, 2011, p. 3). Estudos destacam igualmente que a formação docente de alta qualidade e condições que asseguram a

aprendizagem de todas as crianças aparecem como fatores relevantes juntamente com a atração dos estudantes de ensino médio com melhor desempenho para a carreira docente. Há, nos sistemas que apresentam resultados mais positivos de aprendizagem, uma combinação de atração dos mais capazes, alta seletividade e altos salários para criar um grupo de professores que represente uma elite (Lozano *et al.*, 2010, p. 545).

Por meio de bolsas⁸ e de verbas para custeio das atividades, o PIBID tem buscado incentivar a opção pela docência entre os alunos dos cursos de licenciatura e dos professores em exercício, além de estimular os formadores de professores das IES, mesmo que não tenha capacidade de alterar as condições de trabalho docente.

Um aspecto de considerável relevância para a análise das condições nas quais o Programa funciona é a não adoção de alto desempenho como requisito para a seleção dos bolsistas ou das escolas parceiras, admitindo, implicitamente, a impossibilidade de fazê-lo no atual contexto de precariedade do ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras e diante do fato de que os candidatos dos cursos de licenciatura em geral apresentam bagagem acadêmica menos rica que os postulantes a outras carreiras (Gatti e Barreto, 2009).

Embora o bom aproveitamento do curso e interesse em exercer a docência na Educação Básica sejam critérios estabelecidos pela CAPES, eles são suficientemente genéricos (sem exigência de notas mínimas ou de ausência de reprovações, por exemplo) para permitir que cursos com estudantes com dificuldades ou defasagens de aprendizagem acentuadas possam incluí-los no programa na ausência de candidatos com outro perfil. Em nossa experiência, a participação predominante de estudantes com histórico de reprovações e períodos de trancamento do curso exigiu que pensássemos o Programa também como promotor de estratégias de formação suplementar e fixação de estudantes. A melhoria gradual e significativa de desempenho observada está a indicar aspectos positivos para a superação das desigualdades educacionais. No entanto, deve-se compreender que isso modifica significativamente a natureza do trabalho dos formadores e as expectativas sobre o tempo necessário para obter resultados de qualidade em termos da geração de produtos.

Em relação às escolas, a Portaria de criação estabeleceu em seu art. 3º que “parte do período de iniciação à docência

⁷ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, desde 2000, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências.

⁸ O Programa conta com quatro modalidades de bolsas: Iniciação à Docência (ID) para estudantes dos cursos de licenciatura; Supervisão, para os professores das escolas públicas de Educação Básica que integram o projeto como responsáveis pela supervisão dos licenciandos; Coordenação de Área (CA) aos coordenadores de área que atuam na orientação dos bolsistas ID e supervisores e Coordenação Institucional (CI), para o coordenador institucional que articula e implementa o Programa na IES.

deverá ser cumprida em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)". A expectativa que essa exigência parece conter é que o Programa ofereça contribuições para a melhoria do ensino das escolas envolvidas. Conquanto essa expectativa possua legitimidade e não seja inerentemente inviável, ela não tem encontrado condições efetivas para concretização em sistemas de ensino que estão presos aos efeitos da inércia de décadas de planejamento e avaliações ineficientes em que, nas palavras de uma professora, "projetos são trazidos para a escola, mas continuamos a trabalhar do mesmo jeito, enfrentando os mesmos problemas"; disputas políticas entre campos disciplinares e concepções de educação que convergiram para o estabelecimento de currículos idealmente universalistas (e, por isso, para alguns, supostamente democráticos), mas concretamente inaplicáveis e inócuos.

Embora cada subprojeto PIBID tenha pelo menos uma experiência exitosa para contar sobre seu trabalho com alunos da Educação Básica, estamos ainda muito distantes de alinhamento efetivo de subprojetos e equipes pedagógicas que gerem propostas orgânicas para mudança efetiva na organização do trabalho pedagógico de uma escola.

Nestas condições, o desafio colocado ao Programa é extremamente complexo, pois implica não apenas pôr em curso estratégias de formação inicial e continuada sob um novo paradigma, mas motivar licenciandos e professores supervisores com formação deficiente num contexto de disputa de paradigmas nas instituições formadoras e nas escolas.

O PIBID do curso de Ciências Sociais da UFMT iniciou suas atividades em abril de 2010, contando com 10 bolsas ID, 2 bolsas de supervisão e 1 bolsa de coordenação de área e atuando simultaneamente em 2 escolas da cidade de Cuiabá-MT. Buscou desenvolver a formação didático-pedagógica em processo integrado de investigação, elaboração e implementação de ações combinadas. Ao longo de três anos, foram realizados dois cursos de extensão abertos à comunidade acadêmica e dos sistemas de ensino; diversas atividades de extensão sob a forma de grupo de estudo e pesquisa; oito projetos de ensino que geraram roteiros de aula e materiais didático-pedagógicos, aulas e outras atividades nas escolas envolvidas; materiais paradidáticos com vistas à publicação, além de apresentações em importantes eventos nacionais (Relatório Final, 2010, 2011, 2013, 2014). Em 2014, conseguimos aumentar o número de bolsistas para 15, quando realizamos um conjunto de atividades, tais como (1) Seminário Permanente de Metodologia de Ensino de Sociologia – PIBID; (2) Conversa com o "Professor"; (3) I e II Ciclo de Saberes: "Experiências com o Ensino de Sociologia na Licenciatura em Ciências Sociais"; (4) Projeto de Ensino "Diversidade Cultural: Questão Indígena"; (5) Projeto de Ensino na escola: "Democracia Representativa: das urnas às ruas"; (6) Projeto "Feira das profissões" – Escola Estadual Ferreira Mendes; (7) V Semana Acadêmica; (8) IV Seminário Integrador PIBID e IV Seminário Integrador Tutoria 2014; (9) Resumão ENEM – Escola Estadual Presidente Médici; (10) Participação no IV Seminário Nacional do PIBID, V Encontro

Nacional das Licenciaturas, XI Seminário de Iniciação à Docência; (11) Participação no Seminário do ICHS: Humanidades em Contexto – UFMT, 2014; (12) "Reconstrução do Grêmio Estudantil na Escola Estadual Ferreira Mendes".

Os bolsistas entrevistados foram dois professores supervisores e dez bolsistas de iniciação à docência. Os supervisores são professores de duas Escolas Estaduais de Mato Grosso, localizadas em Cuiabá (MT). Os bolsistas ID são alunos da licenciatura em Ciências Sociais, distribuídos por diferentes semestres do curso.

Assim, utilizando como instrumento atividade de avaliação (atividade escrita e entrevistas) aplicada aos bolsistas ID e supervisores para avaliação dos resultados do PIBID, vê-se que o Programa alcançou resultados modestos, porém consistentes na melhoria da formação dos futuros professores, especialmente quando se considera que o curso de Ciências Sociais da UFMT, desde sua criação em 2003, é ofertado exclusivamente no período noturno, recebe alto percentual de estudantes que já concluíram uma graduação e ingressaram no mercado de trabalho, apresenta altas taxas de reprovação, de evasão ou tempo de permanência excessivamente longo (Scarselli, 2010). Algo bastante significativo para avaliar as dificuldades enfrentadas para a formação dos estudantes do curso – e o impacto do PIBID nos três últimos anos – é o registro feito por Scarselli (2010) de que um número significativo de estudantes questiona o próprio caráter acadêmico do curso, atribuindo a essa característica essencial da área suas dificuldades e/ou desinteresse. Como não poderia deixar de acontecer dado o pequeno número de estudantes que dispõe de tempo e interesse para participar do PIBID, quando de seu ingresso no Programa, os bolsistas ID do PIBID Ciências Sociais da UFMT não apresentaram, em sua esmagadora maioria, perfil diferente dos demais estudantes do curso: a distância entre o "capital cultural" que lhes é solicitado no curso de Ciências Sociais e "a bagagem" reunida durante a trajetória escolar não deixa de acompanhá-los do início ao fim do curso e, não raro, é traduzida em desinteresse, baixo aproveitamento, reprovações, desistência, evasão. Para eles, o PIBID não é apenas uma experiência de aprendizado docente em condições de excelência. É, antes de tudo, espaço no qual passam a entender as razões de suas deficiências e uma boa oportunidade para superá-las durante a graduação, o que significa que a melhoria de seu desempenho acadêmico demanda tempo e grande atenção do coordenador de área para motivá-los e apoiá-los substantivamente. O trabalho, no contexto descrito, não se restringe à tarefa complexa de traduzir conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, mas de estimular nos futuros professores o interesse pelos vários tipos de conhecimentos, saberes e expressões humanas e atuar como mediador entre eles e os conhecimentos específicos e pedagógicos.

Observamos, anteriormente, que, além de prover formação de qualidade, o PIBID pretende valorizar a carreira docente, incentivando o licenciando a se tornar de fato um professor, porém sem melhorar as condições de trabalho docente e garantir a permanência na carreira, pois foge dos seus objetivos. A oferta de bolsas ID, segundo diversos participantes do Programa, tem cumprido também esse papel, ressaltando, no interior das IES, a

relevância das licenciaturas e colocando-as em pé de igualdade com os demais cursos de graduação.

Pensamos que mais atenção terá de ser dada, em avaliações posteriores, a este suposto efeito do Programa. Como se sabe, o foco da pós-graduação na formação de pesquisadores destinados a reproduzir o próprio sistema de ensino superior e a expectativa, pouco fundamentada na maioria das áreas, de especialistas pesquisadores para centros de pesquisa e funções públicas de alta complexidade, não apenas marginalizou a formação docente nas IES como tem contribuído para reproduzir, em seu interior, a desvalorização da profissão docente corrente na sociedade.

Tradicionalmente, quando os alunos de melhor desempenho nos cursos de licenciatura falam de suas expectativas de concluir futuros mestrados e doutorados, associam essa possibilidade ao desligamento da educação básica em prol de outra carreira. Temos constatado, em entrevistas informais de bolsistas ID e CA, que assim como a percepção da desvalorização da profissão docente pela sociedade em geral (principalmente através dos baixos salários) e o conhecimento das debilidades do sistema público de ensino, o estigma da carreira docente como algo reservado aos academicamente menos capazes construída nos anos de universidade (e difundida por muitos quadros do corpo docente), constitui fator que desestimula bons estudantes a incluírem a docência na educação básica entre suas opções profissionais.

Nesse sentido, outra razão que faz a mudança de paradigma da formação de professores para a Educação Básica algo extremamente difícil no âmbito das IES é que principalmente para "as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou de estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas" (Gatti e Barreto, 2009, p. 46). Assim, generalizar o paradigma de formação implica um processo de disputas entre diferentes grupos disciplinares, políticos e ideológicos, entre os quais aqueles que, por dispor de posições privilegiadas nas hierarquias acadêmicas e profissionais construídas a partir do paradigma anterior, mostram-se profundamente resistentes às mudanças.

Como os argumentos mobilizados pelos oponentes da reforma costumam enfatizar que a baixa qualidade da educação deve-se muito mais à desorganização dos sistemas escolares e às deficiências da carreira docente que ao tipo de formação tradicionalmente ofertada pelas IES, na próxima seção nos ocuparemos aos entraves que a atual realidade das escolas apresenta para a consecução dos objetivos do PIBID.

Por que sem consistência na reforma da carreira docente e do sistema de ensino não haverá qualidade na Educação Básica

Vimos argumentando que, quando se considera o PIBID tendo em vista o conjunto da política educacional brasileira, vê-se

que sua proposta de formação de professores não é uma ação isolada e pontual. Em vez disso, o Programa pode ser caracterizado como o que mais diretamente visa induzir, nos limites da autonomia das instituições formadoras de professores e dos sistemas municipais e estaduais de educação básica, a implementação das novas diretrizes para a educação fundamental e média. Dito de outro modo, o Programa atua na melhoria da qualidade da formação de professores com base no entendimento de que ela é condição para a valorização da carreira docente, que os dois fatores aumentarão o interesse pela carreira entre estudantes talentosos, e que o trabalho desses resultará em Educação Básica de qualidade.

As questões que colocamos agora são:

- (i) quais são os atrativos que os sistemas de ensino oferecerão para estudantes talentosos e bem formados?
- (ii) quais são as condições necessárias para que estudantes talentosos e bem formados, uma vez atraídos para o sistema de ensino, realizem um bom trabalho?

Uma vez que tais questões estão articuladas, essencialmente, aos problemas do desenho da carreira docente e da organização e gestão dos sistemas de ensino, elencaremos alguns de seus aspectos que, em nossa experiência, mostraram-se incompatíveis com o princípio da escola como *locus* da formação docente e extremamente desestimulantes para novos profissionais. Longe de representar novas descobertas, os pontos que destacaremos convergem com boa parte dos recentes estudos que indicam a falência dos velhos paradigmas que orientaram a construção de currículos, a gestão da escola, os padrões de remuneração e progressão dos profissionais da educação. Por esta razão, descreveremos cada um dos aspectos de modo sintético e, sempre que relevante, acrescentaremos alguns comentários com base em nossos trabalhos de campo nas escolas.

(i) A carreira não é atraente para os talentosos e bem formados: A carreira oferece baixos salários e não apresenta oportunidades de ascensão profissional com base no mérito, dada a vigência da isonomia salarial e da progressão por tempo de serviço. Sendo ou não bem-sucedidos na tarefa de ensinar, uma vez no sistema, os professores nele permanecem, o que sem dúvida desestimula os bons profissionais e cria uma cultura institucional em que está ausente a responsabilização e o estímulo para que objetivos sejam alcançados.

(ii) A carreira é pouco atraente porque não existem mecanismos efetivos de avaliação e apoio ao professor: Embora as escolas públicas brasileiras contem com diretores e coordenadores pedagógicos, nenhum deles exerce, na prática, a função de acompanhar e oferecer suporte pedagógico aos professores. Nas quatro escolas em que trabalhamos, pudemos observar que a rotina desses profissionais é marcada por alta demanda de trabalho burocrático – que, segundo nossos entrevistados, tem aumentado contínua e desordenadamente com as obrigações relacionadas à gestão de recursos e dos inúmeros projetos "que são passados para a escola de cima para baixo".

Por outro lado, os professores são bastante resistentes ao acompanhamento pedagógico e à avaliação. Temos notado que essa resistência encontra raízes na histórica associação entre avaliação e punição, mas também na indefinição dos limites da autonomia docente.

(iii) A organização das escolas é inadequada porque não conta com liderança que organize e incentive o trabalho pedagógico: Além da burocratização do trabalho dos coordenadores pedagógicos e diretores, outro fator observado nas escolas mato-grossenses contribui para minar o potencial dos resultados do trabalho desses profissionais. Trata-se do efeito inesperado da introdução de eleições para o cargo – algo demandado por alguns grupos como procedimento democrático que asseguraria a legitimidade da gestão e, em consequência, contribuiria para a melhoria de seus resultados. Uma vez que a única exigência para a ocupação do cargo é o vínculo efetivo (professor concursado) e que não há exigência de credenciais específicas como trajetória acadêmico-profissional, a ocupação do cargo é totalmente dependente da correlação de forças políticas no interior da escola. Além disso, é bastante comum que, na ausência de candidatos, o mais novo e menos experiente sofra pressões para assumi-lo. Num ambiente em que as clivagens disciplinares e ideológicas, assim como as indefinições dos limites da autonomia são muito fortes, esse tipo de condução ao cargo parece fragilizar ainda mais a legitimidade do coordenador pedagógico para organizar e orientar o trabalho das equipes.

(iv) Os atuais paradigmas insistem na importância do trabalho de equipe, no vínculo dos professores com os estudantes e a comunidade. No entanto, os baixos salários e a irracionalidade do sistema naturalizaram a atuação do professor em mais de uma escola.

(v) Ineficiência da formação continuada para divulgar e preparar os profissionais para as mudanças: Embora tenhamos argumentado que todo processo de implementação é necessariamente um processo de resignificação das políticas, há uma condição especial em que, julgamos, os atores não chegam necessariamente a resignificá-las porque não tiveram condições de fazer sua decodificação. A formação continuada disponibilizada aos professores pelos sistemas de ensino continua dissociada da prática, isto é, não se tem voltado para o desenvolvimento de ferramentas para a solução de problemas concretos do processo de ensino e aprendizagem. Entre as atividades que tivemos oportunidade de acompanhar durante as Semanas Pedagógicas e o projeto Sala do Educador (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2013), por exemplo, pudemos observar um paradoxo: embora critiquem os modelos teórico-abstratos dos cursos de formação inicial e de formação continuada tradicionalmente ofertados pelas IES, quando encarregados de definir suas próprias atividades, os professores tendem a reproduzir esses modelos. Conquanto as equipes disponham de autonomia para definir conteúdos e metodologias de trabalho, as propostas apresentadas não elencam, entre suas prioridades, a construção de novas propostas curriculares, o uso de novos recursos... Ao contrário disso, mesmo quando elegem temas relevantes para

seu trabalho cotidiano, tendem a priorizar estudos de textos mais clássicos sem buscar operacionalizá-los para a solução de seus problemas. No caso do Projeto Sala do Educador, vários professores manifestaram descrença em relação à sua capacidade de atingir os objetivos mencionados, identificando-o como "mais do mesmo".

Um esclarecimento sobre a indução da participação dos professores no projeto Sala do Educador pode ser útil para a compreensão de sua falta de efetividade. A indução utiliza dois mecanismos – o cumprimento de 75% da carga horária é utilizado para a atribuição de 5.0 pontos que são considerados no ranqueamento para atribuição de aulas, e a assiduidade menor é considerada como atividade de formação continuada isolada, sem a pontuação atribuída à participação no Projeto. Isso significa que esse tipo de formação continuada gera efeitos de promoção, podendo também produzir os mesmos obstáculos à responsabilização dos agentes que a promoção baseada exclusivamente no tempo de serviço.

(vi) Irracionalidade e falta de transparência da gestão dos recursos do sistema. Uma das grandes contradições presentes nas escolas públicas de Educação Básica é a coexistência de um currículo extremamente inchado, a extensão progressiva da carga horária legal e o reduzido número de horas de trabalho efetivo em virtude das abusivas suspensões de aulas, absenteísmo docente, desorganização dos espaços de trabalho, espontaneísmo pedagógico, etc. Curiosamente, nem mesmo a introdução de sistemas de avaliação referida na seção anterior foi capaz promover mudanças no *modus operandi* dos vários níveis do sistema. Secretarias Estaduais e Municipais não vinculam a contratação de professores ao início das atividades do ano letivo, não combatem o absenteísmo docente com planos de carreira, melhores condições de trabalho e punições. Ingerências de vários grupos de interesse colocam em xeque o princípio da LDB de currículo flexível adaptado às demandas locais, introduzindo componentes curriculares obrigatórios no currículo (especialmente no Ensino Médio). Enfim, o acompanhamento de um ano letivo transmite, nas palavras de um bolsista, "a impressão de que foi organizado para não funcionar".

Nas entrevistas com os bolsistas ID, perguntamos sobre a importância do PIBID na sua formação como estudante de licenciatura. A resposta de um dos bolsistas foi:

O PIBID me proporcionou sentir a experiência de um futuro professor de sociologia, entrando em contato com o ambiente escolar, inclusive com os professores de diversas áreas ali em atuação. Também permitindo apreender a diversidade cultural dos alunos pelo seu modo de se comportar, vestir e falar, me suscitando reflexões sobre a conjuntura sociocultural multifacetada dos alunos do ensino médio.

A experiência com o ambiente escolar, o contato com o campo empírico de trabalho, a diversidade cultural dos alunos da educação básica são aspectos destacados pelo bolsista como importantes na formação do mesmo, em decorrência da sua par-

ticipação no Programa PIBID. Este é um discurso que se repete em entrevistas e conversas com outros bolsistas, sendo também destacado em outros estudos, como o de Gonçalves e Lima Filho (2014, p. 87):

Vivenciar a escola em seu cotidiano, isto é, estar presente em suas atividades corriqueiras, assistir às aulas, observar a entrada, saída de alunos, o intervalo; participar de reuniões, dos planejamentos de área e de sua vida social permite ao licenciando compreender a dinâmica social própria da escola e torná-la objeto de investigação, ampliando os estudos na área.

Sobre os principais conhecimentos adquiridos no PIBID durante a participação no programa, o bolsista argumentou que "Os conhecimentos que adquiri vão desde teóricos a práticos. Começando com uma contextualização dos processos históricos de ascensão da sociologia no ensino médio, apreendendo os paradigmas curriculares envolvidos e seus desdobramentos práticos no ensino médio, até a minha experiência efetiva na escola, transmitindo conhecimentos pertinentes à disciplina". Lembramos que essa avaliação se deu por meio de atividade escrita aplicada aos bolsistas e entrevistas realizadas pelo professor coordenador do subprojeto.

Conhecimentos práticos e teóricos, a história da sociologia no ensino médio e a experiência na escola foram os principais conhecimentos adquiridos pelo bolsista no PIBID.

Sobre como o PIBID colabora com a melhoria da formação dos futuros professores (Bolsistas de Iniciação à Docência), o bolsista argumentou que

O PIBID possibilita a experiência docente, e é isto que se caracteriza como o diferencial na formação de um futuro professor. Tal experiência permite que o bolsista obtenha mais clareza sobre sua futura profissão e sobre os métodos mais adequados de ensino para os contextos socioeducativos em que o mesmo entra em experiência direta. De modo a desenvolver seus próprios meios de ensinar, de acordo com suas potencialidades subjetivas em relação com as condições objetivas do ambiente escolar.

A experiência profissional do licenciando, ao ingressar no PIBID, é apontada pelo bolsista como a principal melhoria na formação dos futuros professores, proporcionada pelo PIBID. Segundo Gonçalves e Lima Filho (2014, p. 92), a proposta mesmo do PIBID é "aproximar o aluno bolsista da atividade prática do professor, permitindo-lhe apreender estratégias, metodologias e o cotidiano da sala de aula, acompanhando as atividades corriqueiras da prática docente [...]".

Indagamos sobre como o bolsista entendia/imaginava o ambiente escolar antes de entrada no PIBID. Vejamos sua resposta:

Sobre o ambiente escolar, imaginava que a infraestrutura das salas de aula era como as que eu estudei no meu período: grandes, com ventiladores de teto e lousa extensa; sobre a relação dos alunos entre si, imaginei que eu iria encontrar mais

desavenças discursivas, e alguma briga física. Creio que minha percepção ainda é superficial sobre os alunos da escola que frequentei através do PIBID, mas eu esperava comportamentos mais agressivos e/ou de indiferença perante aos professores e/ou bolsistas. Cheguei a uma conclusão de que o comportamento da maioria dos alunos está quase sempre em resposta ao comportamento do professor, de modo que tal resposta pode ser positiva ao professor ou negativa, dependendo da bagagem cultural do aluno e sua subjetividade.

Os bolsistas, licenciandos, ao se inserirem na escola, passam a experimentar a instituição em sua maior complexidade, tendo oportunidade de conhecer melhor o cotidiano escolar, o que certamente os ajuda a se decidir ou não pela carreira docente, conforme Gonçalves e Lima Filho (2014, p. 92).

A respeito dos impactos do PIBID na formação continuada dos professores supervisores, temos o seguinte depoimento:

Percebi que quando há uma harmonia profissional e emocional entre os pibidianos e os professores supervisores, estes últimos se sentem mais estimulados ao exercício do ensinar, apreendendo diferentes modos de se relacionar com os alunos através da observação dos pibidianos em atuação, e estes, recebendo dicas do Professor Supervisor de acordo com as demandas exigidas em sala de aula.

O envolvimento emocional e profissional do professor supervisor com o grupo de bolsistas, o ambiente de trabalho e a interação são importantes impactos da PIBID na formação continuada dos professores supervisores, segundo os bolsistas entrevistados.

A presença do PIBID na escola ajuda a "fazer propaganda" da disciplina Sociologia, pois os bolsistas procuram estimular o professor supervisor a se engajar em projetos de pesquisa, extensão e a desenvolver novas estratégias didáticas.

Sobre os pontos positivos e negativos do PIBID na Escola e na Universidade, o bolsista destacou:

Os pontos positivos do PIBID, eu considero que são: a experiência dos pibidianos na escola; a apreensão de conhecimento sobre a história da sociologia no Brasil e seu desdobramento no ensino médio; e a renovação profissional e emotiva do Professor Supervisor. Até o momento não identifiquei nenhum ponto negativo, visto que o mesmo cumpre satisfatoriamente o seu sentido de existência na Universidade e na Escola.

O programa PIBID é muito bem avaliado pelo bolsista, tendo apenas destacado pontos positivos, como a experiência com o ambiente escolar e a motivação do professor supervisor.

A relação entre os atores que participam do processo educativo no ambiente escolar é um aspecto propiciado pelo PIBID, algo que as licenciaturas, raramente, oferecem ao estudante, visto que muitas das grades curriculares apresentam poucas disciplinas na área de formação docente, que levam o estudante para a escola. O contato dos estudantes com o universo escolar era muito tardio, como lembram Gonçalves e Lima

Filho (2014, p. 82), geralmente se dava no estágio, quando as representações sobre o ambiente escolar já estavam construídas, de forma pejorativa. Isso se deve também à separação entre Universidade e Escola, bem mais acentuada no caso das Ciências Sociais, pois a disciplina Sociologia esteve ausente como componente curricular obrigatório por um período considerável, na educação básica brasileira (Moraes, 2003; Sarandy, 2004).

Considerações finais

Destacaremos agora alguns aspectos conclusivos da exposição.

Um aspecto essencial para analisar o processo de formulação e implementação das políticas de carreira docente é que as reformas educacionais de que fazem parte assentaram-se na "ideia força de alteração da relação centralização/descentralização" (Oliveira, 1999 in Oliveira e Santana, 2010, p. 28). Presente no documento elaborado pela Comissão Nacional para a Excelência da Educação, dos Estados Unidos, intitulado *A Nation in Risk* (1983), que influenciou as reformas educacionais norte-americanas das décadas de 1980 e 1990, difundindo-se posteriormente, essa ideia inclui três características: ampliação dos mecanismos de escolha (*choice*); descentralização dos mecanismos de financiamento e de gestão financeira e, finalmente, centralização do poder de definir os parâmetros de qualidade, o currículo e a avaliação do sistema. Assim é que no Brasil passamos a viver uma tensão entre as restrições do financiamento e da gestão por parte do governo federal e seu protagonismo na definição de uma política curricular nacional para a educação básica e a Formação de Professores calcada em um novo paradigma.

Quando o PIBID, enquanto ação do governo federal, coloca-se o objetivo de promover a valorização da carreira docente, melhorando a formação profissional dos professores, conta apenas com possíveis efeitos de indução, visto que, no sistema federalista brasileiro, estados e municípios são responsáveis pelos sistemas de ensino da educação básica, não havendo padrão para selecionar, avaliar ou remunerar professores. Os resultados na melhoria da formação dos licenciandos se refletem na prática deles em sala de aula e podem ser comprovados a partir das entrevistas realizadas e analisadas acima.

Se não é adequado propor, diante da extensão territorial e da diversidade que caracterizam o Brasil, uma estrutura centralizada para definir e gerir os sistemas, a descentralização não é incompatível com um regime de colaboração para efetivar, no contexto de um Plano Nacional de Educação, uma Política Nacional de Formação e de Carreira Docente comprometida não mais com interesses corporativos dos atores que compõem os sistemas de ensino da Educação Básica ou do nível Superior, mas com a qualidade da educação.

Neste trabalho, fizemos questão de dar mais ênfase aos riscos de que melhorias na qualidade da formação docente financiadas pelo Estado não sejam incorporadas pelos sistemas

de ensino público, em virtude da ausência de uma política sistêmica de reforma do sistema educacional brasileiro, do que aos êxitos alcançados pelo PIBID. É possível que nossos argumentos tenham contribuído para que alguns dos leitores questionem a existência de algum papel relevante para o Programa em um contexto geral tão crítico.

Nossa resposta é que não haverá sentido na manutenção de Programa de Formação Docente que inclui, entre suas estratégias, a realização de pesquisas educacionais pelos formadores, se tais pesquisas não contribuírem também para diagnosticar os elementos que nos ambientes de formação atuam negativa e positivamente sobre os agentes. Nossas experiências com o PIBID, estágios, projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos nas escolas confirmam que a inserção dos bolsistas ocorre em um contexto de mudança, nos quais velhas práticas ainda persistem ao lado das novas iniciativas. Os cursos de formação continuada e as oficinas em sala de aula possibilitaram aos bolsistas maior domínio das técnicas pedagógicas aplicadas em sala de aula na educação básica.

Na síntese de Nóvoa, o novo paradigma no qual a escola passa a ser também *locus* da formação docente define-se basicamente pela interação de teoria e prática e pelo método de resolução de problemas (Nóvoa, 2009):

- (i) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
- (ii) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e do conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- (iii) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
- (iv) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Na dimensão propriamente metodológica da formação de professores, o PIBID dá mostras de irrefutáveis avanços na adoção e desenvolvimento desse novo paradigma. A fim de que deficiências de outras dimensões dessa política não lhe sejam equivocadamente atribuídas, cumpre esclarecer que, embora interaja com outras dimensões da carreira docente, inclusive difundindo valores sobre a profissão, não possui escopo para provocar mudanças estruturais associadas a complexos processos decisórios.

Verificamos que o PIBID de Ciências Sociais da UFMT tem contribuído com a melhoria da formação dos licenciandos, futuros professores, e dos professores supervisores, na chamada formação continuada. A possibilidade de vivenciar o ambiente

de trabalho (escola) antes da conclusão do curso ou do estágio e o aprendizado de novas técnicas de ensino e aprendizagem são aspectos destacados pelos bolsistas. A relação estreita entre Escola e Universidade, entre teoria e prática, são contribuições inegáveis do PIBID. No entanto, sabemos que qualquer projeto de mudança na escola, para ter sucesso, terá que considerar as representações sociais dos atores envolvidos na escola (alunos, professores, coordenadores, diretores e pais).

Destacamos que os bolsistas ID reconhecem os ganhos teóricos e metodológicos adquiridos no Programa, tendo maior vontade de continuar na carreira docente.

Referências

- BALBACHEVSKY, E. 2012. *Políticas de Ensino Superior no Brasil: um balanço de 25 anos de experiência democrática*. São Paulo, SP. Projeto de Pesquisa. NUPPs/USP, 14 p.
- BRASIL. 2007. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, n. 239, seção 1, p. 39.
- BRASIL. 2009. Presidência da República. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009Decreto/D6755.htm. Acesso em: 23/09/2014.
- BRASIL. 2002a. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, 18 fev. 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.
- BRASIL. 2002b. Resolução CNE/CP 2, 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19/10/2014.
- BRASIL. 1998. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 23/06/2014.
- BRITTO, A. 2011. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. In: CEDE – Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, *Texto para Discussão*, n. 55, p. 1–24. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD55.pdf>. Acesso em 15/09/2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. 2001. Parecer n. 009/2001, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.
- DURHAM, E.R. 2010. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos Cebrap*, 88:153–159. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002010000300009>
- GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. (orgs.). 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 285 p.
- GIBBONS, M. 1998. *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Paris, The World Bank, 76 p.
- GONÇALVES, N.D.; LIMA FILHO, I.P. 2014. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3):81–100.
- LOZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M.; OLIVEIRA, R.P. de. 2010. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47):543–568. <http://dx.doi.org/10.18222/eaec214720102463>
- LIPSKY, M. 1980. *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York, Russell Sage Foundation, 244 p.
- MORAES, A.C. 2003. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Revista Tempo Social*, 15(1):5–20. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20702003000100001>
- NAMO DE MELLO, G. 2000. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1):98–110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>
- NÓVOA, A. 2009. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa, 95 p.
- OECD. 2011. *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. 2010. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, UNESCO, 300 p.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. 2006. *Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- RELATÓRIO FINAL. 2010. PIBID/Sociologia/UFMT. Cuiabá, UFMT, 113 p.
- RELATÓRIO FINAL. 2011. PIBID Sociologia/UFMT. Cuiabá, UFMT, 215 p.
- RELATÓRIO FINAL. 2013. PIBID/Sociologia/UFMT. Cuiabá, UFMT, 230 p.
- RELATÓRIO FINAL. 2014. PIBID/Sociologia/UFMT. Cuiabá, UFMT, 222 p.
- SANTOS, M.B. dos. 2014. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas – as perspectivas pública e cosmopolita. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3):55–80.
- SARANDY, F.S. 2004. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: L.M.G. de CARVALHO (org.), *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, Ed. Ijuí, p. 113–130.
- SCARSELLI, M.B. 2010. *Evasão no Ensino Superior: perspectivas dos estudantes de Ciências Sociais*. Cuiabá, MT. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Mato Grosso, 79 p.
- SCHWARTZMAN, S. 1995. Os estudantes de Ciências Sociais. In: E.G.F. PESSANHA; G. VILLAS BÔAS (orgs.), *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro, J.C. Editora, p. 55–81.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. 2013. Projeto Sala do Educador. Parecer Orientativo 2013. Disponível em: <http://cefaprocuiaba.com.br/>. Acesso em: 18/04/2013.

Submetido: 01/08/2015
Aceito: 11/11/2015