

A FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

NOFFS, Neide de Aquino *

RODRIGUES, Regina Célia Cola **

RESUMO

Este artigo representa o trabalho científico realizado no interior do Projeto “A Formação Didática Pedagógica do Professor da Educação Básica”, coordenado pela professora doutora Neide de Aquino Noffs da linha de pesquisa Formação de Educadores, e tem como objetivo geral analisar as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – Pibid, e como específico, analisar se o Pibid, enquanto atividade de iniciação à docência, pode ser considerado como Estágio Curricular Supervisionado. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa documental de estudos da literatura sobre a formação inicial de professores e de documentos oficiais, analisando as concepções e ações que norteiam o ECS, o Pibid e a política de formação de professores, os instrumentos legais que os fundamentam. O lócus da pesquisa é o estágio nas licenciaturas e o Pibid desenvolvido pela PUC-SP. Esta pesquisa revela que o Pibid e o ECS apresentam semelhanças quanto aos princípios estruturantes entre elas: a conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e escolas públicas de educação básica e a desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra. Por outro lado as condições objetivas de realização dos programas os diferenciam: o Estágio Curricular Supervisionado dispõe de um menor vínculo específico com as escolas e fundamenta-se basicamente na observação, enquanto no Pibid há o trabalho colaborativo, intercursos, desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo obrigatoriamente não só os licenciandos como os professores das IES nas escolas de educação básica durante toda a implementação do programa.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Pibid. Estágio curricular supervisionado. Educação Básica Pública.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Psicopedagoga. Professora Titular do Departamento Formação Docente, Gestão e Tecnologias. Coordenadora do PIBID-PUC/SP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados Educação: Currículo na linha de pesquisa Formação de Educadores. Diretora da Faculdade de Educação. Gestão 2014-2017. E-mail: nnoffs@pucsp.br

** Mestre em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Supervisor Escolar na Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo. Experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores. E-mail: reginacola@bol.com.br

TEACHER EDUCATION: PIBID AND SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP

NOFFS, Neide de Aquino *

RODRIGUES, Regina Célia Cola **

ABSTRACT

This article presents the scientific work carried out within the project "The Didactical-Pedagogical Formation of the Primary and Secondary Teacher" coordinated by Prof. Dr. Neide Aquino Noffs, within the teacher education research line, and has as main objective to analyze the concepts that guide the Supervised Curricular Internship (ECS) and the Institutional Program of Scholarships to Teaching Initiation – (Pibid), and particularly, examine whether Pibid, while an activity of teaching initiation could be considered as Supervised Internship. The research presents a qualitative approach through documentary research on studies on initial teacher education and official documents of the teacher education policy. The locus of research is the internship in undergraduate courses and the Pibid developed by PUC-SP. This research reveals that Pibid and the ECS have similarities as to the underlying principles, including: the connection between theory and practice, research and reflection strategy in and on the action, approximation between Higher Education Institutions and Public Schools and demystification of the superiority of one's culture over the other. On the other hand the objective conditions of concretization of the programs differentiate it: Supervised Curricular Internship has a smaller and specific link with Schools and is based primarily on observation, while in Pibid's, the collaborative work, inter-courses, happens since its planning stage until the evaluation phase, involving teachers of both institutions throughout the implementation of the program.

Keywords: *Initial Teacher Education. Pibid. Supervised Curricular Internship. Public Basic Education.*

* PhD in Education by University of São Paulo (USP). Educational psychologist. Full Professor of the Teacher Education, Management and Technology Department of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). PUC-SP Pibid coordinator. Professor of the Graduate Program Education:Curriculum in Teacher Education research line. Director of the Education Faculty of PUC-SP, management 2014-2017. E-mail: nmoffs@pucsp.br

** Master in Education: Curriculum by PUC-SP. Public School Supervisor in the Department of Education of the City of São Paulo. Has experience in Education, with emphasis on Educational Systems Management, Early Childhood Education, Elementary Education and Teacher Education. E-mail: reginacola@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa busca ressignificar a discussão sobre a formação docente envolvendo as atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Pedagogia e do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid). Considera-se que essas ações se configuram em importantes atividades de inserção dos licenciados no contexto escolar.

O presente estudo tem a finalidade de analisar e refletir criticamente sobre o Estágio Supervisionado e o Pibid e em que medida estes contribuem para a formação inicial docente. Para tanto definimos, quatro eixos investigativos:

1. Refletir (ou analisar) a proposta de Pibid enquanto política de formação inicial;
2. Refletir (ou analisar) as possibilidades de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório;
3. Refletir as concepções do Estágio Curricular Supervisionado e metas do Pibid;
4. Analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado e o Pibid contribuem para a formação inicial docente na perspectiva das semelhanças e diferenças.

A pesquisa desenvolveu-se na abordagem qualitativa uma vez que as análises foram feitas sem a intenção de mensurar quantitativamente os elementos coletivos. Para alcançar resultados satisfatórios de pesquisa, partiu-se da análise dos textos legais, editais do Pibid, literatura sobre a temática, participação em congressos e seminários sobre educação assim como os documentos constitutivos do Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUC-SP e do Projeto de Iniciação à Docência Pibid – PUC-SP e bibliografia específica sobre formação de professores, entre elas Gatti, André, Ghedin, Pimenta.

Dessa análise, constituída gradativamente ao longo de todo o processo de pesquisa, apresenta-se, neste momento, considerações sobre os principais referenciais identificados a fim de que os resultados possam servir como subsídio para discussões e debates sobre Pibid e o Estágio Supervisionado na formação docente.

2 O PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – Pibid configura-se como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Ministério da Educação (MEC) para fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas em instituições de ensino superior (IES) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

Nesse programa, os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, buscando a integração entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas de modo a alcançar melhoria na qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas¹ aos alunos e professores participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Enquanto política de formação inicial, o Pibid contribuí para a formação do futuro professor. As pesquisas que tratam da temática, em especial a realizada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), atestam que as contribuições do Pibid se referem, especialmente, ao fato de os estudantes das licenciaturas poderem adentrar nos contextos escolares sobre o acompanhamento de professores mais experientes tanto da universidade como da escola pública.

Estudos sobre a formação docente ainda reforçam que, por meio dessa mediação, o licenciando tem oportunidade de não apenas observar o lócus do futuro trabalho, mas vivenciá-lo, problematizá-lo e agir sob a orientação de profissionais qualificados. O PIBID nessa perspectiva se configura como elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que pode proporcionar articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados no contexto da escola de educação básica. Nesse percurso de formação, os profissionais rompem com a dualidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis na formação profissional que não se sobrepõem e sim se articulam de forma complementar.

Acredito que o Pibid, ao promover a inserção dos graduandos de licenciatura no contexto escolar, traz a possibilidade do aprendizado da profissão no processo a partir de seu

contato com a realidade imediata e a complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar. Nesse sentido, o Pibid afirma a ideia de que os saberes acadêmicos, disciplinares, científicos contribuem para o desempenho docente.

Como argumentam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 38), o próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas formado tecnicamente competente não é suficiente para pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor. É preciso considerar que o pensamento analítico, teórico e sistematizado deve tomar como ponto de partida e de chegada a prática para que esta seja problematizada em suas diferentes dimensões.

Nesta perspectiva, a relação dialética entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática poderão contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento da práxis educativa e, conseqüentemente, promover mudanças significativas na educação relacionadas a uma prática, a uma cultura, a um *habitus*² assumidos pelos professores.

Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, o Pibid pode ser considerado uma prática que orienta e propicia aos licenciandos a pesquisa, a investigação, “o conhecimento produzido na Universidade exige uma postura investigativa e, portanto, pedagógica” (Ibid., p. 47).

A pesquisa no contexto da formação de professores se configura como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência profissional.

Princípio cognitivo e formativo na medida em que se incentiva e se possibilita a construção coletiva de saberes, valoriza-se os processos de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão na ação (Schön, 1992) na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolhas, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir. (GHEDIN, OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 53).

O autor destaca a importância dos processos de formação docente voltados para a pesquisa, pois entende que a formação deve ocorrer enquanto um processo de investigação das práticas mediadas pela interação dialógico–problematizadora para validação dos conhecimentos produzidos.

O Pibid, desse modo, reafirma a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental da formação docente, contribuindo para a formação de professores que na problematização das práticas possam vir a refletir sobre sua ação, auxiliando na superação à visão técnica na qual os problemas se reduzem a cumprir metas do programa.

Ao inserir o licenciando nos contextos escolares, o Pibid propõe o estreitamento entre as IES e a escola pública de educação básica. A partir das análises, dos relatórios que avaliam o programa e pesquisas que tratam do Pibid, observa-se que os participantes apontam quanto essa ação tem contribuído para a aproximação entre instituições, favorecendo a superação do dualismo entre conhecimentos acadêmicos e saberes profissionais.

No que diz respeito à escola de educação básica, neste processo, passa a ser reconhecida como campo de produção, construção e apropriação de conhecimento. A participação dos professores das escolas nesse processo confere a eles um estado de coformadores, valorizando-os como agentes na formação dos futuros professores. Além disso, é importante considerar que esse movimento pode servir como potencializador na formação continuada dos professores da escola, uma vez que, durante o processo, esse professor poderá rever as suas práticas de forma reflexiva, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Outra análise importante na aproximação das IES e escola pública é a possibilidade do enriquecimento curricular dos cursos de licenciaturas, como foi possível constatar por meio desta pesquisa, pois o Pibid favorece a integração entre a universidade–escola e contribui para a revisão do currículo das IES ao ponto de provocar mudanças no currículo das licenciaturas e consequentemente nos processos de formação inicial docente.

Ao analisarmos o programa Pibid na PUC-SP, identificamos que todos os projetos elaborados pelas diferentes áreas de conhecimento: história, geografia, matemática, pedagogia e língua portuguesa seguiram as mesmas etapas no desenvolvimento do trabalho de iniciação à docência, a saber; conhecer a escola, elaborar projetos de intervenção, avaliar o programa e divulgar as ações e envolvendo a formação docente (NOFFS, 2013, p. 31).

Essas etapas contribuíram para a articulação entre os projetos desencadeados por uma trajetória semelhante percorrida na formação docente, bem como a oportunidade de diálogo necessário entre os pibistas e professores, tendo como foco “o que é ser professor”, “e as dificuldades encontradas na iniciação à docência”.

Ao analisarmos o programa, podemos constatar que este não traça diretrizes específicas para o desenvolvimento dos projetos. Diante desse fato, cada projeto teve a autonomia para elaborar suas ações diretas nas escola a partir das necessidades identificadas pelos pibistas.

Observa-se, também, que as experiências proporcionadas pelo programa e a divulgação dos trabalhos desenvolvidos são compartilhados dentro do espaço escolar de formação nas IES e nas escolas de educação básica permitindo, assim, o repensar do trabalho envolvendo o Projeto Institucional da Licenciatura bem como o desenvolvido na escola pública.

Enquanto política pública, identificamos que uma de suas limitações se encontra no próprio formato, pois, por ser um programa de bolsas e por estas estarem vinculadas às verbas de financiamento à educação, o Pibid pode, a qualquer momento, ser extinto, impedindo a continuidade dos projetos em andamento.

Assim, entendemos que embora seja proposta como uma política pública para a formação de professores, desenvolvimento da educação básica e por ter um caráter seletivo (há um número de bolsas previsto no edital por projeto) ele se apresenta como uma medida de governo, que procura resolver demandas emergenciais de professores para a educação básica, o que pode ser comprovado pelo primeiro edital do programa em 2010 que destinava participação no programa somente aos licenciandos dos cursos de física, química e biologia.

A abrangência do programa foi ampliada pelos editais seguintes abrindo a possibilidade da participação, com apresentação de projetos em outras áreas de licenciatura, porém mantém a restrição de número de alunos por projeto. O edital nº 61/2013 também prevê a ampliação da adesão ao programa para alunos regularmente matriculados e ativos como bolsista no ProUni de instituições de ensino superior privadas. No primeiro edital era permitido apenas uma bolsa por aluno, dessa forma, os alunos do ProUni não puderam participar.

Considerando a importância dessa atividade para a formação do futuro professor, destacamos que, por ser um programa de bolsas, este apresenta aspectos limitantes uma vez que não contempla todos os alunos matriculados nas licenciaturas e sim apenas os que foram selecionados tendo em vista o número de alunos por projeto. Entendemos, portanto, que a ampliação do número de alunos beneficiaria todos os licenciandos, contribuindo, assim, para a ampliação de uma rede de formação de professores constituída para o seu desenvolvimento.

Para que o programa de política pública de governo se torne efetivamente uma medida de política pública de Estado visando à melhoria da formação docente para atuação na educação básica, o Pibid necessita de dispositivos legais como resoluções, diretrizes que

contribuam efetivamente para a reformulação do currículo dos cursos de licenciatura, envolvendo as IES e escolas de educação básica nesse processo.

Identificamos também como limitação, e não menos importante, a relação entre o licenciando e a escola onde este deverá atuar. Destacamos esse ponto pensando na preocupação com o papel desempenhado pelo bolsista, para que este não se confunda na execução com o papel de estagiário.

Muitas vezes, esses bolsistas são vistos como recursos humanos disponíveis para suprir a falta de professores e são estimulados a assumir o acompanhamento de turmas sem o devido preparo, fato este encontrado nos relatórios dos estagiários. Assim alguns licenciandos confundem a participação no Pibid, que tem etapas e tempos específicos com o Estágio Curricular Supervisionado (entendido apenas no sentido restrito como cumprimento das horas), não estabelecendo diferenciação entre o desenvolvimento do Pibid e o ECS.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O processo de formação de professores é, sobretudo, um processo complexo de desenvolvimento profissional marcado por dinâmicas sociais e coletivas e que envolve a construção de novos saberes e o progressivo desenvolvimento das potencialidades de cada professor.

O Estágio Curricular Supervisionado, na formação de professores, encontra-se na matriz curricular do curso de Pedagogia como disciplina e não como eixo articulador do processo formativo visando conhecimento pedagógico da docência.

Entendemos, portanto, como ECS:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou oficina para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001).

Esse estágio como componente curricular prevê uma carga horária de 400 h. O que identificamos em nossa pesquisa que cumprir a carga horária por meio de “fichas” a

preencher ocupam um valor maior que a própria ação, ou seja, o papel burocrático superou o acadêmico.

Porém se considerarmos que os conhecimentos profissionais se constroem na ação e na interação, procura-se destacar as principais características do Estágio Curricular Supervisionado, sua contribuição para a formação profissional e seus limites.

Nos currículos dos cursos de formação de professores, o estágio foi identificado como uma prática sob a supervisão de um profissional que conheça e saiba lidar com as situações do cotidiano escolar. Apresenta-se como uma atividade a ser realizada durante o curso de formação junto ao campo de atuação profissional, possibilitando aos alunos a inserção nos contextos de intervenção docente.

Para Pimenta e Almeida, o estágio deveria se constituir como uma atividade privilegiada na formação docente,

[...] pois proporciona aproximação com a escola (ambiente de trabalho do professor), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ação coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos na aula). (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p.16).

O estágio visto enquanto um momento de articulação teoria-prática, apresenta-se como elemento formador da dimensão científica-técnica, política, ética e estética do futuro professor e, portanto, espaço e tempo de construção da identidade profissional. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio se constitui numa formação que é de natureza ontológica.

O Estágio Curricular Supervisionado aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) inserido no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos como uma atividade que deverá possibilitar, entre outros, as investigações sobre o processo educativo e gestoriais em diferentes situações educativas, bem como “assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimento e competência” (Ibid., p. 15).

Entendemos que o papel do estágio na formação dos professores representa uma oportunidade de inserção no universo escolar possibilitando a aproximação com o campo

profissional. Para Pimenta e Lima (2014), o estágio é uma atividade importante na formação de professores:

Acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. (Ibid., p. 29).

Nesse sentido, o estágio ao longo do curso seria uma atividade enriquecedora e integradora do currículo de formação de professores. Poderia:

[...] favorecer a mediação entre professores e alunos em formação no contexto real do exercício profissional através de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, o compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2014, p. 30).

“Considerar o estágio como campo de conhecimento é conferir ao mesmo estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. (Id., 2012, p. 29). Desse modo, entendemos que, para que o estágio assumira esse estatuto, é necessário romper com práticas indesejáveis no desenvolvimento dos estágios. Nesse momento é que identificamos no Pibid essa oportunidade.

Licenciandos ao procurar a escola para realizar o estágio, conferem a essa atividade simples obrigação do cumprimento das horas, determinadas pelo curso de licenciatura. Há escola que solicitam facilitar os trâmites, que se resume ao preenchimento de planilhas e planos de atividades alegando falta de tempo devido ao acúmulo do estudo com o trabalho. Outras se apresentam com roteiros de observação que, na maioria das vezes, são apenas preenchidos para entregar ao professor responsável na IES. O estágio assim desenvolvido se configura, quando muito, como observação passiva de sala de aula não atendendo o seu propósito.

Outro fator não menos importante é a receptividade do professor da escola. Como este não se identifica como coformador do futuro professor, não se envolve com o desenvolvimento do estágio, pouco contribuindo para a sua execução. Inclusive, alguns chegam a não aceitar o estagiário em suas salas.

Diante dessas constatações, é preciso buscar formas que possam efetivamente inserir os licenciandos nos contextos escolares, o que demanda, planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio.

Desse modo, é preciso que esse componente curricular assuma lugar de importância na formação docente, uma vez que se encontra na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Esta pesquisa demonstrou, portanto, que o estágio necessariamente precisa produzir condições de produção de conhecimento o que significa mobilizar saberes, reelaborar seus saberes, transformar a informação em conhecimento.

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 54), somente a partir da transformação da informação em conhecimento, que se faz com a pesquisa, o professor deixa de ser sujeito de reprodução de informações para se tornar aquele que elabora, permanentemente, “uma hermenêutica do mundo”, fazendo descortinar-se diante de si e da humanidade o vislumbamento de querer sempre saber mais, pois compreende o saber, resultante desse processo investigativo e constitutivo da humanidade.

O estágio a ser desenvolvido como pesquisa poderá se constituir em um importante eixo na formação de professores, realizado a partir do estímulo a uma reflexão crítico-reflexiva na e sobre a prática, potencializando a elaboração de novos saberes e novos conhecimentos necessários para aprender e reinterpretar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e articulador entre prática e teoria.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID

Considerando que a relação teórica-prática é essencial para a construção de conhecimento para prática docente, o Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado se apresentam como uma possibilidade aos licenciandos de se tornarem sujeitos do processo de formação, o que se faz a partir do aprimoramento do olhar, do questionamento, da curiosidade científica em busca da fundamentação teórica que ilumine a ação do docente no cotidiano escolar.

A partir dos estudos até aqui realizados, encontramos diferenças significativas entre o Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado. Diferentemente daquele, este possui uma carga horária a ser cumprida pelo licenciando, porém bem menor que as horas destinadas ao

desenvolvimento do Pibid, ou seja, apenas 400 h – sendo 100 h destinadas a atividades de cunho cultural, restando, dessa maneira, apenas 300 h para o desenvolvimento do estágio em escolas em um total de 2800 h nas licenciaturas em geral e 3200 h na graduação de Pedagogia.

Essas atividades acabam por se fundamentar mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente. Chama-nos a atenção os relatórios que os licenciandos realizam. Muitos são superficiais, limitando-se a relacionar as atividades observadas, sem que estas sejam elementos significantes de análise das práticas ali realizadas. São relatórios que não estabelecem relação com os conhecimentos teóricos e que possam efetivamente desenvolver nesses alunos o desenvolvimento crítico-reflexivo sobre a docência.

Outro ponto é que o estágio tem início apenas no segundo ano do curso de licenciatura, ao contrário do Pibid, cuja inserção do licenciando já é possível no primeiro ano. Tal organização do estágio confirma a dicotomia entre teoria e prática, imprimindo na primeira maior importância ao processo de formação.

Os estágios geralmente são realizados sem a efetiva aproximação pedagógica da IES com as escolas. São os alunos que procuram as escolas para executar o cumprimento das atividades orientadas do estágio, fomentando aspecto individualista na realização da atividade, diferentemente do Pibid, que tem como princípio o trabalho coletivo e colaborativo.

Da mesma forma, as IES geralmente não estabelecem vínculo acadêmicos formais com as escolas onde os licenciandos realizam o estágio, impossibilitando, assim, o desenvolvimento de um projeto coletivo de formação entre o ensino superior e a escola pública, onde o discente possa vivenciar todas as etapas: conhecer a escola, elaborar ações de intervenção, implantar as ações por meio de projetos, experienciando as atividades elaboradas, identificando possibilidades e dificuldades na formação para que, ao final, elabore as avaliações, inclusive, criando instrumentos e metodologias.

Acreditamos que a participação das IES no Pibid contribui para a reformulação das propostas de estágio. Para tanto, é importante que as IES considerem a possibilidade e a importância das atividades coletivas e colaborativas no desenvolvimento das atividades do estágio; da participação mais ativa dos professores da educação básica na discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação; o estágio configura-se, pois, como um momento de formação continuada dos professores das escolas e IES o qual deveria ser voltado mais para

ações e intervenções dos estudantes e professores nas atividades pedagógicas do que apenas em sua observação e análise crítica.

A análise dos documentos e bibliografia específica indicam que a formação docente, baseada numa combinação complexa entre conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos a partir de processos de formação baseados na investigação, na pesquisa e construídos dentro da profissão, pode contribuir significativamente para a formação dos futuros professores.

Porém, é preciso que a aproximação das IES com as escolas de educação básica seja realidade. Do nosso ponto de vista, o Pibid, ao desenvolver ações de planejamento da inserção do licenciando em parceria entre as IES e escolas públicas, possibilita ações formativas em que os professores das escolas públicas possam atuar de maneira efetiva como cofomadores dos futuros professores.

De acordo com nossos estudos, a participação de todos no programa possibilitam verificar que as atividades propostas para o estágio sejam revistas, replanejadas de tal sorte que se tornem altamente mobilizadoras de procedimentos que levem tanto os licenciandos quanto os professores a construir conhecimentos pedagógicos que transformem a escola.

Para tanto, não podemos deixar de apontar a necessidade de atitude política, intencional e transformadora do projeto de formação de professores para a educação básica, o que exige reformulação dos dispositivos legais, das diretrizes que regem os cursos de formação de professores. Reformulações que busquem se fundamentar entre as dimensões epistemológicas, práticas e disciplinares, de forma a sustentar um diálogo com a realidade educacional, potencializando a superação do campo tensional que tem produzido indesejadas rupturas entre a necessidade e as possibilidades da educação brasileira.

Essas mudanças não se dariam apenas a partir de programas pontuais e isolados, como destacamos neste trabalho, e, sim, a partir de uma política de Estado, o que exigiria esforço das entidades e órgãos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, mais especificamente da política para formação e valorização do magistério.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas, por si só, não garantem efetivamente a mudança da realidade. Para que alcancemos mudanças significativas da educação e, conseqüentemente, na formação dos professores, dependemos de uma política ampla, global, sistematizada que vise, na prática, à melhoria da formação inicial e continuada dos professores, assim como à melhoria das condições de trabalho e carreira do magistério,

para que ao valorizar o magistério haja incentivo à profissão docente, o que exige, antes de tudo, torná-la mais atrativa na direção da construção de um valor social profissional.

O processo de formação do professor é um longo caminho composto por um conjunto abrangente de ações intencionalmente planejadas e que não pode ser reduzido a programas pontuais. É preciso que os sujeitos envolvidos no processo de formação compreendam que o saber docente não é apenas uma prática, mas que, alimentado pelas teorias da educação, está imerso em um contexto social, político, econômico e cultural muito amplo, que interfere consideravelmente na formação e na ação educativa.

Dessa forma, o Pibid e o ECS cumprem uma função muito importante na formação do futuro professor. Ao inserir os licenciandos no contexto de atuação profissional, ou seja, na escola pública de educação básica, apresentam-se como uma possibilidade de superação do tradicional distanciamento entre a teoria e práticas pedagógicas, possível a partir da pesquisa acadêmica em diálogo com a prática pedagógica.

Por se apresentar como atividades de inserção do licenciando nos contextos escolares, o Pibid e o ECS são considerados, para alguns, como uma mesma atividade. Diante dos estudos que realizamos, verificamos que apesar de apresentarem semelhanças nos seus princípios, não podem ser confundidos enquanto atividades de inserção à docência, apesar de terem pontos em comum, como o papel da pesquisa, a aproximação teórico-prática, a universidade e o campo do trabalho docente.

O Pibid, ao envolver os professores da universidade com os professores das escolas públicas de educação básica, favorece a aproximação das duas instituições, o que contribui para a desmistificação da cultura de que uma é superior a outra, ou seja, que as IES, por ser o lócus da formação acadêmica, são superiores às escolas de educação básica. Tal aproximação, possibilita às duas instituições repensarem os seus fazeres num processo de ação-reflexão-ação importante não só para a formação profissional dos futuros professores envolvidos no processo, como, também, do desenvolvimento profissional dos professores das IES e das escolas de educação básica e de seus projetos pedagógicos.

Nesse sentido, tanto as IES como as escolas de educação básica passam a se configurar como espaços de formação docente, cada qual com suas características, objetivos e especificidades, mas comprometidas com o ser mais, onde cada um, num processo coletivo, assume a condição de sujeito de sua própria formação em um processo permanente de

construção de si e aberto ao aperfeiçoamento, favorecida pelas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Entendemos que o processo coletivo, para elaboração do conhecimento sobre a prática educativa, impõe superar o ensino fragmentado privilegiando ações rigorosamente planejadas e integradas. Dessa forma, compreendemos que o Estágio Curricular Supervisionado, situado no corpo do Projeto Político Pedagógico como componente curricular obrigatório para todos os licenciandos, deva ocupar um espaço no currículo de formação docente e, como tal, deva ser planejado e realizado de tal forma que possibilite:

[...] que a construção da identidade profissional do futuro professor seja pensada e elaborada não somente em relação à prática, mas envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar os horizontes de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho, orientando-se pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 169).

Acreditamos que a participação da IES no Pibid possa ser uma experiência positiva no tocante a análise e reflexão sobre processos formativos dos licenciando. Por sua vez, não podemos deixar de considerar que esse é um programa financiado com bolsas para licenciandos e professores participantes; que, por conta disso, incentiva e valoriza a participação, mas privilegia apenas um grupo restrito, ou seja, os bolsistas, o que concorre para a separação entre os licenciandos em formação. Além disso, ao ser um programa, pode a qualquer tempo ser interrompido pela Capes.

Entendemos que a aprendizagem da profissão docente faz parte de um complexo campo de conhecimento e que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido com estudos e pesquisas que contribuam para compreender em profundidade tais questões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, concebida como prática pedagógica, social, histórica e política, alicerçada em ações e projetos construídos no contexto das necessidades da escola, tem no Pibid e no estágio a oportunidade de aproximar a escola pública da universidade a partir da participação ativa dos diferentes segmentos: professor/supervisor/alunos.

A formação inicial de professores, tanto no Pibid (por meio do coordenador de área) como no Estágio Curricular Supervisionado, deve contar com profissionais na dimensão do apoio profissional e troca de experiências relevantes entre os elementos envolvidos, pois os professores principiantes que, durante o seu trabalho inicial, contam com a colaboração de um professor experiente o qual subsidia “o fazer”, “o saber” relatam adquirir mais segurança no desempenho docente.

Esse apoio se apresenta na forma de supervisão, orientação, acompanhamento, assessoria na resolução de problemas enfrentados no cotidiano, como pode ser comprovado por meio de alguns relatórios nos quais os discentes identificaram o “professor ao avesso”, ou seja, discussões sobre as ações que não deveriam ser reproduzidas.

Porém apesar das semelhanças entre o Pibid e o estágio supervisionado, eles não podem ser confundidos, pois cada um, conforme a pesquisa, tem identidade própria, com intenções e metas específicas. Logo, compreender a diferença, sistematizada neste trabalho, permite construir ações, atividades/projetos que propiciarão a inserção do iniciante à docência na escola pública tendo a pesquisa como construtor de conhecimento.

O Pibid se apresenta como uma grande oportunidade para as universidades e suas licenciaturas repensarem sua formação na perspectiva da intervenção na unidade escolar. Conseqüentemente, sua manutenção se apresenta como essencial, pois é com as experiências bem-sucedidas que poderemos qualificar a formação na escola e na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, de 18 de junho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Brasília, DF: Capes, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov aRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. **Edital nº 18/ 2010 – CAPES/DEB**. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. **Edital nº 61/ 2013 – CAPES/DEB**. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID, 2013. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de janeiro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

NOFFS, Neide de Aquino. **A Ação dos Professores: da formação à articulação profissional - processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo - PIBID-PUC/SP**. São Paulo: Artgraph, 2013.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

PUC-SP – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Proposta de Reforma Curricular da Graduação do Curso de Pedagogia.** São Paulo: PUC-SP, 2006.

_____. PIFPEB. **Projeto Institucional para a Formação de Professores da Educação Básica.** São Paulo: PUC-SP, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

**Artigo recebido em 19/02/2016.
Aceito para publicação em 20/03/2016.**

¹ Há cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES; e Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

² Remetendo-se ao conceito de Bourdieu (apud SETTON, 2002), *habitus* é como um instrumento conceptual que nos auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino, mas é uma noção que nos auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e habilita pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo.