

## **PIBID E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE**

### **PIBID Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RED**

ASSIS, Alessandra Santos de  
alessand@ufba.br  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**RESUMO** O artigo discute o processo formativo no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o qual é parte da política nacional de formação docente desenvolvida pela CAPES, com ações na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Utiliza a metáfora de rede como referência para refletir sobre potencialidades dessa iniciativa no contexto das políticas de formação de professores no Brasil. Como base empírica, traz a experiência realizada na Bahia no período de 2007 a 2014, apresentando pressupostos, objetivos, estratégias e resultados alcançados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Formação em rede. Pibid.

**RESUMEN** El artículo analiza el proceso educativo dentro del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que viene de la política de formación docente nacional desarrollada por la CAPES, con actividades en la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Utiliza la metáfora de la red como una referencia para reflexionar sobre el potencial de esta iniciativa en el marco de las políticas de formación del profesorado en Brasil. Como base empírica, trae la experiencia realizada en Bahia 2007-2014, con suposiciones, objetivos, estrategias y resultados.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. La formación en redes. PIBID.

## **1 INTRODUÇÃO**

Mario Osório Marques (1997), inspirado em Fernando Pessoa, nos ensinou que escrever é preciso. O presente texto é uma oportunidade de apresentar ideias relacionadas a ações realizadas no período de 2007 a 2014, durante a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Como parte da política nacional de formação docente desenvolvida pela CAPES, as ações do Pibid realizadas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos estimulam à investigação/reflexão permanente e impulsionam a redirecionar caminhos. Assim,

colocar essa experiência em questão diz sobre a intenção de compreendê-la melhor, em suas diversas dimensões e desdobramentos.

No horizonte, uma formação docente prudente para uma escola decente, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2004a). É sem contestação que a formação docente é considerada como indispensável para melhorar a qualidade da educação. No entanto, é mister que haja um profundo debate sobre a natureza da formação que temos proporcionado aos professores, como temos concebido e praticado a formação docente, bem como sobre a sua finalidade. A formação docente estaria voltada para a afirmação dos valores da democracia?

Anísio Teixeira (1994), desde o começo de sua atuação como educador, defendia uma formação docente comprometida com a educação como um direito e não um privilégio. Apesar dos avanços quantitativos do acesso à educação, não estamos certos de que conseguimos manter os alunos na escola e, mais que isso, oferecer aos brasileiros um ensino fundamental indispensável à vida em sociedade, ou um ensino que o torne capaz de desenvolver suas aptidões para o trabalho, talvez mais longe ainda estejamos de oferecer uma formação cultural ampla. Afinal, para que escola os professores estão sendo formados?

Paulo Freire (1967) qualificou a educação como uma prática de liberdade. Nesse caso, a formação docente inclui a formação para/com o diálogo como centro da interação entre sujeitos, possibilitando a humanização das relações entre eles. Assim, o profissional da educação faz do ato de ensinar um meio de criar condições para o desenvolvimento da consciência crítica do mundo em que vivem os educandos, preparando-os para transformar a sua realidade a partir de escolhas dirigidas por uma intenção, voltadas conscientemente à construção de um projeto histórico de sociedade.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem como objetivo problematizar a implementação do Pibid na Bahia no período de 2007 a 2014, a partir das ações realizadas na UFBA. Sem dúvida, uma experiência irreduzível, singular, dinâmica e que se reinventa a cada dia. Ao elegê-la como foco, repetimos o convite feito por Teresinha Rios (2010), inspirada em José Saramago, para reparar, ver para além das aparências, perceber o que de fato dá movimento a essa experiência.

O texto é desenvolvido em três partes essenciais: discute a noção de rede a partir da matriz sociológica; trata da educação e, mais especificamente, da formação dos professores como elementos instituintes/instituídos no contexto social mais amplo; faz uma análise do Pibid, considerando a experiência concreta vivenciada na UFBA, indicando as contribuições do Programa para enfrentar problemas históricos e revelar novos desafios no sentido de uma formação docente em rede (ASSIS, 2007).

## 2 POR QUE FALAR EM REDE?

O termo *rede* define um conjunto de elementos interligados uns aos outros. Esse modo de organização se traduz em estruturas baseadas em conexões que permitem o contato, a troca, a circulação, a ressonância, a partilha de recursos entre esses elementos. O termo é usado para explicar desde a dinâmica de fenômenos naturais, sociais, biológicos, existenciais até o modo de produção de ideias, de construção do conhecimento e (por que não?) do modo como ensinamos e aprendemos.

O sociólogo Manuel Castells (1999), ao analisar a presença de tecnologias de informação e comunicação na sociedade, ajuda a pensar nas transformações observadas no dia a dia, que já não podem ser compreendidas sem considerarmos a imbricação entre ideias, pessoas, local, ações em interconexão. Ele diz que:

As redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura [...] A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade (CASTELLS, 1999, p.497).

Nesse caso, a presença das tecnologias é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um tempo-espaço histórico que requer conexões. Então, não se trata apenas de um somatório de aparatos técnicos que vem com um manual predefinido sobre como usar. Vivemos um momento histórico de interpenetração, de interligação entre máquinas, ideias, pessoas e seus projetos, espalhados por todo o planeta. Inclusive,

os diferentes modos de apropriação das tecnologias vão além do uso instrumental e correspondem às involuntárias consequências observadas na dinâmica social.

As práticas de poder, transversalizadas pelas redes, chamam a atenção para uma discussão sobre a ética. Temos notícia do grande universo oculto de informações e grupos, desconhecido para muitos, denominado de “deep web”, que vem sendo usado para a veiculação de conteúdos com total liberdade. As denúncias de Edward Snowden (2013)<sup>1</sup> sobre a apropriação das redes para a manutenção do poder impactaram as relações entre países, sem falar dos usuários de celulares, ou qualquer dispositivo conectado à internet, que também são alvos de espionagem. A campanha presidencial em 2014 recrutou noventa mil jovens militantes eletrônicos para animar as redes sociais. Eles consideraram a publicação de notícias leves e positivas ao invés de atitudes agressivas, sem necessidade de revelar os erros dos adversários. A estratégia do diálogo para promover a adesão de pessoas é espontânea, tendo em vista que, nas redes, é “chato” que os candidatos apenas falem apenas de si (JERÔNIMO, 2014).<sup>2</sup>

A experiência de uso de redes inaugura novos códigos e modos de expressão, uma nova linguagem, dando origem ao conceito ainda não consolidado de cultura digital. Trata-se de um conjunto de mudanças nos valores, símbolos, práticas, comportamentos produzidos no universo das relações sociais numa sociedade em rede, marcada pela presença das tecnologias digitais. Repensar e reconstruir significados é um movimento próprio da produção da cultura, mobilizado pela necessidade de responder às necessidades e desejos simbólicos gerados em cada realidade, levando o indivíduo a produzir seu cotidiano coletivamente, criando novas ordens e transformando a realidade. Nesse contexto de reorganização das relações sociais, são evidenciadas mudanças em todas as esferas da atividade humana, como no uso da língua escrita e falada, nas ideias de um grupo, nas

---

<sup>1</sup> Edward Snowden é ex-técnico da Agência Nacional de Segurança dos Estados Unidos (NSA); suas denúncias foram amplamente divulgadas nos meios de comunicação, em especial na sua “Carta Aberta ao Povo do Brasil”, publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em 17 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/12/1386291-leia-integra-da-carta-de-snowden-ao-brasil.shtml>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

<sup>2</sup> A utilização das redes sociais na campanha para a eleição presidencial de 2014 foi objeto de discussão, bem como foi acompanhada com atenção pelo poder judiciário. Os dados apresentados foram publicados na matéria “A guerrilha de R\$ 30 milhões nas redes sociais”, Revista ISTO É, Edição 2309, em 21 fev. 2014. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/349175\\_A+GUERRILHA+DE+R+30+MILHOES+NAS+REDES+SOCIAIS](http://www.istoe.com.br/reportagens/349175_A+GUERRILHA+DE+R+30+MILHOES+NAS+REDES+SOCIAIS)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência.

Na Aula Magna proferida na Universidade de São Paulo (USP), em 10 de agosto de 2004, o então Ministro da Cultura Gilberto Gil afirmou, sobre a emergência da cultura digital, que:

[...] novas e velhas tradições, signos locais e globais, linguagens de todos os cantos são bem-vindos a este curto-circuito antropológico. A cultura deve ser pensada neste jogo, nessa dialética permanente entre tradição e invenção, nos cruzamentos entre matrizes muitas vezes milenares e tecnologias de ponta, nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão, e a dimensão econômica. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte (GIL, 2004, p.1).

Nesse contexto, compartilhar ideias, desenvolver projetos e agir em rede são ações cada dia mais popularizadas. Numa concepção ampla do termo, o trabalho em rede, concebido como ação humana na contemporaneidade, pode potencializar desde a construção coletiva de projetos políticos de ação entre as pessoas de um grupo até ampliar o diálogo entre os diferentes pontos de vista, cada um consciente de sua visão limitada para compreender e agir dentro de uma visão sistêmica. Na base desse processo estão as formas de interação horizontais, descentralizadas, dinâmicas, articuladas, que transformam o modo de ser e estar no mundo, provocando a reflexão sobre os modos de ensinar e aprender.

### **3 É POSSÍVEL PENSAR A EDUCAÇÃO NA PERSPETIVA DE REDE?**

A educação é uma prática social que ocorre no contexto de uma sociedade em rede, ela compõe essa nova morfologia social. Os problemas observados na escola, espaço formal da prática educativa, parecem denunciar uma profunda crise, um momento de transição de paradigmas educacionais, quando se exacerbam os conflitos entre novos e velhos modos de ensinar e aprender. A observação e reflexão crítica sobre as práticas e ideias próprias desse contexto podem ajudar a

compreender melhor as transformações e repensar os modos de conhecer, fazer, ser e conviver.

Apesar da nova dinâmica social, ainda vivenciamos na escola o paradoxo da jaula de aula (MORAIS, 1988). Esse espaço é, predominantemente, um dos lugares onde o sujeito é silenciado e imobilizado, privado de sua liberdade, um lugar de opressão e submissão. Sem direito à opinião, participação, intervenção, o aluno é tratado como objeto na escola, um repositório de informações sem sentido, descoladas de seu contexto, repetitivas, fragmentadas e padronizadas. É levado a repetir e memorizar por meio de um ensino autoritário, baseado na transmissão/assimilação de conteúdo. Se não faz sentido aprender desse modo, diante da experiência cultural atual, tampouco valeria incorporar tecnologias digitais na sala de aula apenas como instrumentos para realizar a mesma educação, sem acrescentar nada à experiência ativa, dinâmica, plural, veloz e coletiva da vida contemporânea. Como resultado dessa contradição, cresce o desinteresse dos alunos pela escola, comprometendo sua relação com o conhecimento historicamente acumulado, necessário à formação crítica.

Outra escola é possível quando a educação é compreendida como um direito e não um privilégio. Como defendia Anísio Teixeira (1994), isso significa garantir uma formação plena, enraizada e integral, mantida pelo poder público, acessível a todos. No contexto da cultura digital, a pluralidade de expressões, a vivência coletiva e a diversidade de caminhos para construir conhecimentos e competências são elementos fundamentais. As tecnologias podem estar presentes na escola, mas como estruturantes de novas relações entre as pessoas, com apropriação crítica e criativa de informações e, especialmente, dos meios de produção e disseminação de informações. Mais do que adquirir as mais avançadas tecnologias, trata-se de dar novos sentidos para a prática pedagógica: pensar em uma educação flexível, um currículo aberto, reconhecer a experiência cultural mais ampla como parte do processo formativo, respeitar os interesses e necessidades do coletivo de alunos são condições fundamentais para que ocorram aprendizagens mais significativas.

Então, como provocação, é possível falar em novas educações:

[Essa expressão] representa uma crítica ao alardeado processo de modernização do sistema educacional pautado no simples uso das ditas “novas” tecnologias, que buscam elevar o mesmo tipo de educação a um

maior grau de eficácia e eficiência. Ao mesmo tempo, essa expressão aponta para um problema fundamental: diante do contexto atual de mudanças, marcado pela presença das TIC, as formas de educação, normalmente concentradas no modelo da “escola única”, precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas. Significa, inclusive, superar o modelo de “aula” como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas (BONILLA; ASSIS, 2005, p.17).

Nesse sentido, a metáfora de rede é uma importante referência para compreender as articulações complexas no mundo contemporâneo, como está posto no paradigma rizomático de construção de conhecimento, apresentado por Deleuze e Guatarri (1995) citados por Bonilla e Assis (2005):

Nessa perspectiva de entendimento sobre a construção de conhecimento, são discutidas ideias como: a conectividade instituída diante da possibilidade de articular diferentes saberes a quaisquer outros; a heterogeneidade implicada no diversos modos e lógicas de articulação; a prevalência da multiplicidade na qual não existe redução a uma unidade que possa ser isolada, a um objeto único, mas um conjunto de segmentos que formam tramas dinâmicas, mixadas mas não confundidas ou unificadas; a possibilidade de ruptura a-significante através de movimentos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, sem que haja fragmentação e previsão sobre as possíveis linhas de fuga; o princípio da cartografia discutindo o entendimento de que não existem modelos estruturais que possam se reproduzir infinitamente (decalcomania), mas a criação de uma mapa aberto, conectável em todas as dimensões e direções, que instigam a experimentação não sequencial, a intervenção no processo (DELEUZE; GUATARRI, 1995 apud BONILLA; ASSIS, 2005, p.19).

Pensar a educação numa perspectiva de rede significa reestruturar os modos de ensinar e aprender no cotidiano escolar, tarefa que requer a atuação de um corpo docente qualificado. Uma escola democrática e participativa é lugar onde o trabalho é tomado como princípio educativo, onde a convivência pode ser mais harmoniosa e a perspectiva de futuro mais promissora, com cada um assumindo as responsabilidades próprias de sua existência e atuando coletivamente para a construção de uma sociedade melhor ao exercer plenamente a sua cidadania. Nesse sentido, os professores precisam estar preparados para criar condições para que os alunos construam o conhecimento de si, do outro e do mundo em que vivem.

#### **4 SE É PRECISO FORMAR PROFESSORES, DE QUE FORMAÇÃO ESTAMOS FALANDO?**

A formação de professores é dada como uma condição para a melhora da educação. Embora os dados mostrem a ausência de professores em algumas disciplinas da educação básica, não basta formar mais professores, pois o desafio está em formar melhor, tendo em vista a complexidade da educação e da sociedade contemporânea. A transição para uma educação democrática e em rede, implicada em uma mudança de paradigma educacional, torna necessário repensar o papel do professor e de sua formação – como e onde ela pode ocorrer.

Estudos realizados por pesquisadores como Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) apontam os problemas da formação de professores no país. Entre os principais aspectos está a fragmentação da formação, pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, sem discutir a função social da escola, deixando de fora, principalmente, a necessidade de consolidar conhecimentos, articulados a habilidades e valores, que contribuam para a formação plena de crianças e adolescentes. Soma-se a isso a falta de direcionamento da formação, realizada sem um projeto político e pedagógico que considere os desafios cada dia maiores de ensinar a aprender; o despreparo dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura; a dificuldade em propor formações mais abertas e flexíveis que possam acompanhar as demandas sociais; a descontinuidade da formação; uma formação mais voltada para a reprodução de conhecimento do que para o desenvolvimento da autonomia do professor.

A formação universitária de professores preconizada por Anísio Teixeira (1966) visava à valorização desse profissional e à excelência do trabalho docente. Para ele, a formação de professores na universidade se daria pela construção de um campo cultural ampliado, com atenção à inseparabilidade entre politização e compromisso com a produção científica, por meio do enraizamento mútuo entre universidade e sociedade, com o diálogo entre diferentes campos de conhecimento. Desse modo, a formação se daria como vivência da intersecção entre ciência,



filosofia e prática educativa, com resgate da dimensão intelectual e reflexiva do professor.

Na verdade, a importância da dimensão intelectual e reflexiva do professor é uníssona na evolução do pensamento sobre a educação. Mais recentemente, Kennet Zeichner (1993) destaca a problematização da prática, que requer espírito aberto, responsabilidade, autonomia e sinceridade do professor. Donald Schön (1992) discute a relação entre o saber escolar, verdadeiro, a ser dominado e transmitido pelo professor e a reflexão-na-ação, que produz saber a partir da observação e problematização de sua prática. Maurice Tardif (2012) discute a importância da experiência vivida para mobilizar, atualizar e reconstruir, continuamente, os saberes docentes de caráter plural. No Brasil, Mario Osório Marques (1992) afirmava que a formação do professor se daria pela inserção ativa no coletivo da profissão, atento ao exercício da docência criticamente orientada por perspectivas ético-políticas.

Entretanto, não é simples formar professor na universidade marcada por várias crises, como as discutidas por Boaventura de Sousa Santos (2004b). A universidade perdeu a hegemonia para outros centros de pesquisa e de formação por não conseguir lidar com as contradições entre as suas funções tradicionais, relacionadas com a produção de alta cultura e formação das elites desde a Idade Média, e as funções contemporâneas, de produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais para formar mão de obra qualificada. Também perdeu legitimidade pelo enfrentamento da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, com restrições do acesso antes limitado a uma classe social privilegiada, e a pressão por democratização e igualdade de oportunidades para as classes populares. Além disso, a universidade acumula problemas institucionais resultantes da contradição entre a reivindicação por autonomia e a pressão para se submeter a critérios de eficácia e produtividade empresarial.

A crise tem reflexos na relação universidade e escola, criando rupturas entre essas instituições, o que dificulta a organização de um sistema de educação e de formação de professores. Tal distanciamento permite que fundações, institutos privados, organismos não-governamentais e internacionais produzam pesquisa educacional baseada em metodologias quantitativas, na relação custo-benefício, na ênfase em mensurar resultados com aplicação periódica de testes padronizados,

sendo os resultados aí produzidos os que mais influenciam a definição das políticas públicas de educação. A indústria de materiais didáticos encontra espaço aberto para explorar o mercado educacional, com produtos de qualidade questionável e efetivamente pouco usados nas salas de aula. A iniciativa privada ganha espaço em uma progressiva e lucrativa jornada para formação inicial e continuada de professores. Enquanto isso, a universidade questiona a escola, mas não formula ou propõe alternativas, reforçando a crise de legitimidade e isolamento na qual se encontra.

Contudo, é possível estabelecer uma relação afirmativa e a colaboração em rede. Conforme propõe Boaventura (2004b), a integração entre universidade e escola passa pelo comprometimento e definição de estratégias concretas. Assim, é possível pensar em articulação entre formação inicial e continuada, na colaboração entre professores e pesquisadores, no uso da pesquisa ação, no trabalho em rede entre as universidades, visando a transformações nos sistemas de ensino.

Assim, formar professores requer mudanças estruturantes, no modo como ela é concebida e, concretamente, no modo como a formação é realizada. Isso significa que é necessário considerar a realidade dos cursos de licenciatura, bem como as demandas sociais por educação como um ponto de partida, sem abrir mão de orientar a formação de professores por um projeto político pedagógico pensado coletivamente. Além disso, importa acompanhar as experiências em andamento nas universidades, problematizando e aperfeiçoando as práticas de formação docente.

## **5 NOVOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UFBA**

Acompanhando um movimento que envolveu, de modo crescente, o conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES), o Pibid na UFBA teve início em 2009 e está orientado por um Projeto Institucional elaborado com a participação dos professores dos cursos de licenciatura. Tem como objetivo geral fortalecer a articulação entre a UFBA e a rede de educação básica do Estado da Bahia, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública e a melhoria dos cursos de formação de professores, subsidiando o desenvolvimento de políticas públicas e de práticas escolares

inovadoras. Assim, prevê ações/estratégias de inserção dos bolsistas nas escolas para, em colaboração com elas, ampliar o processo de profissionalização e construção da identidade docente, mostrando resultados a serem problematizados.

Longe de apresentar soluções mágicas, a iniciativa da UFBA se propõe a enfrentar o próprio desafio de formar professores. Isso implica reconhecer as dificuldades causadas por ações centralizadas e padronizadas, concepções simplificadas sobre o papel e competências desse profissional, investimentos insuficientes, condições precárias de estudo/trabalho, descontinuidade de políticas. No espaço concreto da universidade, ainda é marcante a perspectiva de formação hierarquizada, com os bacharelados supervalorizados e o currículo fragmentando internamente e desarticulado da realidade do ensino na educação básica.

O Pibid UFBA teve início com um movimento que atraiu formadores das diversas áreas de conhecimento dispostos a vivenciar um novo modo de formar professores. Um marco nessa trajetória foi a elaboração de um projeto próprio e integrado, comprometido em dialogar com a escola pública. Para isso, a universidade precisava passar da crítica à proposição, do isolamento ao diálogo entre as áreas, exercendo autonomia e percebendo a interdependência entre elas. Assim, o Programa cresceu exponencialmente, teve início em 2009 com as licenciaturas de Física, Química e Matemática e, nos anos seguintes, incorporou os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Letras, Educação Física, Teatro, Dança, Música e o curso de Desenho e Artes Plásticas. Em 2015, conta com um total de 487 bolsistas, 99 supervisores e 35 coordenadores, que trabalham em parceria com 43 escolas públicas da educação básica.

Nesse cenário, a escola é lócus da formação docente. É intencional distanciar-se da noção de escola de aplicação, quando marcada por uma relação hierárquica antes naturalizada e sustentada por uma determinada concepção de ciência, de conhecimento, de mundo e de educação. No Pibid UFBA, a escola real – junto com suas contradições – é tomada como espaço concreto de formação, ação e experiência docente, criando condições para a efetiva reflexão, pesquisa, crítica e inovação do futuro professor. A escola é o local onde os saberes docentes de caráter plural são continuamente mobilizados, atualizados, reconstruídos a partir da

experiência vivida e compartilhada entre bolsistas, supervisores e coordenadores do Programa.

A experiência formativa no Pibid UFBA busca valorizar a noção de iniciação à docência, conforme disposto no Projeto Institucional (UFBA, 2014). O professor em formação, compreendido como sujeito histórico, produz conhecimento nos cursos de formação na universidade, mas sua profissionalização passa pela vivência da prática docente, por meio de uma experiência irreduzível, imerso na totalidade e dinamicidade do cotidiano da escola. Assim, no Pibid UFBA, a iniciação à docência significa a inserção do licenciando no conjunto de práticas próprias da profissão docente, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo em que vivencia a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação.

Em consonância com tal definição, algumas estratégias do Pibid UFBA vêm sendo privilegiadas. A utilização da pesquisa é um dos mais importantes recursos, sendo acionada diante das questões que surgem no cotidiano das escolas e dando subsídios para ação/intervenção que, no mínimo, amplia a compreensão dos envolvidos sobre os problemas observados, quando não proporcionam mudanças efetivas nas práticas da escola. A intenção de formar grupos interdisciplinares para atuar nas escolas e em ações formativas na universidade está presente no projeto institucional, mas não é facilmente realizável, sendo objeto contínuo de investimento entre os formadores, que procuram conhecer as propostas das demais áreas, localizar pontos de intersecção e propor ações integradas. O uso das tecnologias digitais está previsto como meio de potencializar a apropriação crítica e criativa dos recursos para propor novas dinâmicas e interatividade, visando à democratização dos meios de produção de informação e conhecimento.

A experiência tem mostrado alguns impactos na universidade, no sistema de ensino e na formação de cada bolsista. Na universidade, é fato que a questão da formação de professores, por meio de sua articulação com a escola, ganhou lugar na discussão sobre qualidade de ensino nos cursos de licenciatura e na reflexão sobre o que é profissionalização docente, com a participação de membros do Pibid em grupos de discussão e de deliberação sobre o tema. As escolas ampliaram o interesse em dialogar com a universidade, buscando novas interfaces de

colaboração, permitindo a circulação de seus professores no espaço acadêmico, com produções bibliográficas acerca das práticas de ensino e atividades realizadas pelo Pibid, com entrada dos professores nos cursos de pós-graduação, ainda que com dificuldade de trânsito devido à sobrecarga de horas de trabalho em sala de aula. Entre os alunos da escola, observa-se o despertar do interesse pela universidade pública, a ampliação de seu universo científico-cultural, a mudança de visão de mundo a partir das atividades realizadas dentro e fora da escola, a participação em iniciativas de revitalização da escola e espaços como salas ambiente, laboratórios, quadras de esporte, etc. Os bolsistas, ao construírem seu percurso formativo amparado por um grupo que os auxilia e acompanha, vêm tendo oportunidade de desenvolver sua autonomia e compreender a interdependência que conecta a ação docente na escola; além disso, participam ativamente de atividades acadêmico-científico-culturais, compartilham conhecimento entre pares, produzem materiais didáticos, produzem trabalhos científicos com base na experiência vivenciada na escola.

Muitos desafios ainda estão postos, a serem enfrentados no Pibid. Entre eles, a dificuldade de a Faculdade de Educação se estabelecer como espaço articulador dos cursos de licenciatura e a tendência de que cada instituto assuma, isoladamente, a tarefa de formar professores na disciplina específica; a manutenção de práticas de formação dos formadores, com ampliação de sua dedicação no campo da formação de professores da educação básica, tendo em vista a sobrecarga e a precarização do trabalho docente na universidade, bem como a desvalorização que ainda afeta esse campo; a reduzida capacidade da universidade em atender as escolas que passam a solicitar parceria; a necessidade de incluir o conjunto de licenciandos do curso em processo formativo que o aproxime da escola, articulando de modo mais efetivo as ações do Programa com o currículo das licenciaturas; a articulação entre programas, ações, projetos voltados para a escola e a formação de professores na universidade, bem como a ampliação do relacionamento entre o Pibid e as ações de pesquisa e produção de conhecimento consolidadas; a negociação com as redes de ensino para que o papel do supervisor seja reconhecido, apoiado e valorizado como experiência formativa e o trabalho de cooperação entre instituições de ensino superior visando ampliar o processo de

produção de conhecimento sobre a educação básica e superação dos problemas do ensino como parte da prática de formação docente.

Embora a experiência do Pibid UFBA seja recente, é possível observar que o trabalho realizado aponta para um novo modo de realizar a formação docente. Se as condições atuais de oferta das licenciaturas ainda mostram sinais de descaso com a formação docente, também é possível observar reações do corpo de formadores no sentido do enfrentamento dessa situação. Isso se traduz na proposição crítica e criativa de um projeto político e pedagógico de formação, que toma como pressuposto a importância da relação entre universidade e escola para a profissionalização docente, por meio da prática de iniciação à docência.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar o Pibid no contexto da educação em rede é um desafio complexo, não pensar é um desastre de consequências políticas e pedagógicas. Sem uma ação intencional e articulada, formar professores pode implicar haurir esforços para perpetuar a mesma educação e seus privilégios, reproduzindo a sociedade e suas injustiças. Seguindo a tendência de outras IES que implementaram o Programa, o Pibid UFBA procura tomar uma posição, propor um modo próprio de formar professores, em diálogo com os cursos de licenciatura.

A reflexão sobre o Programa tem inspiração na metáfora de rede. Dada a presença de tecnologias na sociedade, traz à tona a possibilidade de uma cultura digital. Mais que novos artefatos, até porque nem todos têm possibilidades idênticas de acesso a eles, a cultura digital cria condições para novo modo de agir, ser, pensar e conhecer. Ganha sentido a noção de rede, como um modo de organização baseado em estruturas conectadas, permitindo o contato, a troca, a circulação, a ressonância, a partilha de recursos entre esses elementos, facilitando processos de participação e de construção coletiva entre pessoas, grupos e instituições, dando suporte para uma visão/ação sistêmica.

Esse modo de organização entra em conflito com a perspectiva, ainda predominante, de educação autoritária, mas intuimos que outra educação é possível. Na verdade, os conflitos observados hoje são sinais de esgotamento desse

modelo e compreendê-los ajuda a pensar numa possível transição para uma educação democrática. Se isso significa estar aberto às mais novas gerações, considerando-as como sujeitos históricos, ativos no próprio processo de formação e construção de conhecimento, então ganha força a proposição de reconhecer e explorar o potencial da educação em rede.

Sem dúvida, nesse momento de transição surge com força o protagonismo do professor e sua formação. Entretanto, de que formação docente estamos falando? Problematizar a formação significa estar atento aos equívocos observados ao longo da história, quando por contraste espera-se que o professor atue para a melhoria da educação, quando a sua própria formação perpetua o modo de ensinar e aprender que se quer ver transformado. É preciso pensar em um novo modo de formar professores, oportunizando o desenvolvimento de seu senso crítico e autonomia, valorizando sua capacidade intelectual e reflexiva diante da complexidade do fazer docente.

A experiência proporcionada pelo Pibid UFBA tem transformado as relações entre os atores do processo formativo e contribuído para a profissionalização docente. O planejamento compartilhado, o desenvolvimento das atividades com apoio mútuo entre os atores do Programa, o acompanhamento processual da formação, a socialização de resultados entre os pares, são etapas realizadas de modo dialógico e contínuo, proporcionando um alinhamento de ideias e ações. Na medida em que ocorre a interação uns com os outros, são criadas novas conexões, bem como são ampliadas as interfaces de contato.

O uso das tecnologias de informação e comunicação é algo naturalizado nas relações formativas, faz parte da paisagem e não se destaca como algo a ser problematizado. Redes sociais, *blogs*, vídeos, aplicativos de mensagens nos *smartphones*, entre outros recursos, estão diluídos nas práticas cotidianas dos atores do Programa. Significam mais que instrumentos, são de fato elementos estruturantes de novo modo de interação e de apropriação criativa e autônoma dos meios de produção de informação.

Nesse contexto, a horizontalidade e descentralização da ação é um imperativo para as atividades formativas diante da dinâmica da escola e da universidade. A presença do bolsista na escola funciona como um catalisador de reflexões acerca do fazer docente, apresentando novos matizes no seu horizonte de

reflexão crítica, mobilizando a busca de compreensão mais ampla sobre a prática pedagógica e provocando a precipitação de novas ideias e ações no espaço concreto da escola e nos espaços virtuais de interações e compartilhamento de ideias relativas à diversidade de trajetórias formativas.

As conexões estabelecidas entre sujeitos, suas ideias e ações no âmbito do Pibid, no interior de cada IES e nos espaços de interação de atores de diferentes instituições, revelam uma prática formativa na qual cada um transforma a si mesmo, bem como provoca o outro a transformar-se, assim alterando a paisagem da escola e da universidade. Ora atuando como educadores ora como aprendizes, essa dinâmica aponta para o fato de que o Pibid contribui, claramente, para uma formação docente em rede.

### **ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS**

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenadora Institucional do Pibid - UFBA.

### **REFERÊNCIAS**

ASSIS, A. S. *Professores em rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da educação básica com uso das tecnologias da informação e comunicação*. 2007. 218f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, Salvador.

BONILLA, M.H.; ASSIS, A.S. Tecnologias e novas educações. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.14, n.23, p.15-25, jan./jun. 2005.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S.(Orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, G. Discurso proferido na Aula Magna na Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2004/08/10/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp>>. Acesso em: 15 maio 2008.



JERÔNIMO, J. A guerrilha de R\$ 30 milhões nas redes sociais. *Revista ISTO É*. Edição 2309, 21 fev. 2014. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/349175\\_A+GUERRILHA+DE+R+30+MILHOES+NAS+REDES+SOCIAIS](http://www.istoe.com.br/reportagens/349175_A+GUERRILHA+DE+R+30+MILHOES+NAS+REDES+SOCIAIS)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

\_\_\_\_\_. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. 154 p.

MORAIS, R. *Sala de Aula: Que espaço é esse?* Campinas: Editora Papirus, 1988. 112 p.

RIOS, T. Uma análise crítica sobre a escola. *Revista Nova Escola: Gestão Escolar*. Ano II, n. 08, p. 58-58, junho-julho 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/analise-critica-escola-etica-terezinha-azeredo-rios-565934.shtml>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004b. 89 p.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

SNOWDEN, E. Carta Aberta ao Povo do Brasil. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/12/1386291-leia-integra-da-carta-de-snowden-ao-brasil.shtml>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

TARDIF, M. *Saberes docentes e a formação profissional*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 328 p.

TEIXEIRA, A. *Educação não é um privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250 p.

\_\_\_\_\_. O problema da formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.278-297, 1966.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Salvador: UFBA, 2014.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.