

**MAS, AFINAL: O QUE É INICIAÇÃO À DOCÊNCIA?
BUT, WHAT IS INITIATION TO TEACHING?**

SILVEIRA, Helder Eterno da
helder.silveira@capes.gov.br
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO Este artigo apresenta uma reflexão sobre a iniciação à docência induzida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Ministério da Educação/Brasil. Considerada como uma oportunidade para que aspirantes à profissão de professores se insiram na cultura da escola, a iniciação à docência pode representar um importante movimento de instituições formadoras na busca da superação de algumas concepções de formadores de professores que consideram que a atividade formativa para a docência é um ato trivial e simplista.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Iniciação à docência. Pibid.

ABSTRACT This article focuses on the initiation to teaching induced by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), managed by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education of the Ministry of Education. Considered as an opportunity for aspiring to the profession of teachers fall within the school culture, the initiation to teaching may represent an important movement of educational institutions in search of overcoming some conceptions of teacher educators who believe that the training activity for teaching is a trivial and simplistic action.

KEYWORDS: Initiation to teaching. Pibid. Teacher training.

1 ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

Nos últimos anos muito tem se discutido sobre a formação de professores no país. Lamentavelmente, a velocidade da proposição e de investimento em políticas públicas que possam valorizar o magistério não acompanha o ritmo dessas discussões. Ainda vivenciamos uma formação pautada na centralidade teórica da docência, como, também, na fragmentação dos currículos em blocos de conteúdos que pouco se relacionam com a escola e com o trabalho docente. Os projetos pedagógicos das instituições formadoras ainda não são arrojados a ponto de marcar um novo modelo de formação que possa elevar, significativamente, a qualidade da docência.

Nesse sentido, a análise realizada em amostras de cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Ciências Biológicas, em Matemática e em Língua Portuguesa,

realizada por Gatti (2010), conclui que os currículos de formação docente nestas áreas são muito frágeis e aponta a necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos. A esse respeito, a autora destaca que

A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Importante ressaltar que uma formação pautada apenas nos campos disciplinares tende a descaracterizar a profissão docente, tendo em vista que adquire características mais “bacharelescas” que, propriamente, da constituição de um corpus para o exercício profissional da docência. Superar esta característica implica em constituir estruturas curriculares que tenham na escola o espaço privilegiado da atuação. Todavia, como mostra Gatti (2010), os currículos marcados por uma matriz unicamente disciplinar tendem a se transformar em arremedos de outras formações, impactando negativamente na identidade da profissão docente.

Há de se defender o necessário, remodelamento na política de formação de professores no Brasil para que as instituições formadoras, orientadas por marcos teórico-conceituais e articulados com o campo do trabalho profissional, possam construir projetos pedagógicos mais robustos e ousados. Esses projetos deveriam se tornar indutores de ações integradoras entre a instituição formadora e a escola, constituindo um marco regulatório da formação, que não seria pautada pela trivialidade e simplicidade da profissão e, sim, considerando aspectos complexos do trabalho docente.

Projetos desta natureza poderiam se contrapor a uma formação que considera que um conjunto de saberes – muitas vezes desarticulados e desvinculados com o campo profissional –, sejam suficientes para constituir “profissão”. Noutra vertente, a intencionalidade da formação seria tal que – nos projetos pedagógicos – estaria mais bem delineada a diversidade das práticas formativas, as quais pautariam a formação docente, em estreita articulação com a

escola como espaço privilegiado da atuação profissional e na participação das redes escolares no processo de formação docente.

Apesar de diferentes reflexões desenvolvidas por pesquisadores sobre um novo paradigma para as licenciaturas, a formação de professores ainda não ganhou essa robustez nas instituições. Todavia, ainda que isoladas, existem experiências significativas sobre a formação de professores no Brasil, as quais precisam encontrar espaços de socialização de modo a ter a visibilidade necessária para mobilizar mudanças curriculares e inspirar novas experiências.

Também várias ações e políticas públicas têm sido desenvolvidas pelos estados, municípios e união com o objetivo de colocar a formação inicial e continuada em evidência e qualificar os docentes que atuarão nas escolas ou que estão em serviço. Entre essas ações/políticas está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), o qual passo a discutir.

2 O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), cuja gerência está na Capes, é uma ação do Ministério da Educação do Brasil para promover aproximações entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, bem como inserir os estudantes das licenciaturas no campo de sua futura atuação profissional – a escola. O programa tem como palavra-chave: **iniciação à docência**.

Antes de nos debruçarmos sobre essa palavra-chave – motivo do texto –, apresento, em linhas gerais o programa. O objetivo não é fazer um arrazoado histórico do Pibid e, sim, trazer um pouco de seu contexto atual. Fomentado pela Capes, iniciou-se em 2007, por meio de publicação de Portaria do Ministério da Educação. Esse programa, cujo idealizador foi o então Presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, teve como foco inicial o aumento da procura de candidatos para os cursos em licenciatura em física, química, biologia e matemática – áreas de grande carência na educação básica.

Rapidamente ele ganhou novos contornos, tendo em vista que o problema da formação de professores não é inerente aos cursos nas áreas de ciências e de matemática e, sim, de todas as licenciaturas. Isso se dá não apenas pela falta de professores dos diferentes componentes curriculares e, sim, por questões ligadas à formação de professores em todas as áreas: baixa procura dos cursos, alta evasão, pouca articulação da instituição formadora com a escola, projetos pedagógicos difusos e híbridos, entre outros. É inegável que faltam mais professores em algumas áreas que noutras, porém, inegável também é que o modelo de formação docente no Brasil, independente da área, precisa adquirir nova dimensão.

Desse modo, o Pibid enquanto uma ação indutora da aproximação entre a instituição formadora e a escola abarca todas as tipologias de cursos de licenciatura no Brasil. Importante ressaltar que o compromisso do programa é para com a escola pública, para com a formação pública – seja ela praticada em instituições de natureza jurídica pública, seja ela praticada em instituições cuja natureza é privada, porém, sem fins lucrativos.

De um quantitativo inicial de 3.088 concessões de bolsas em 2009, o Pibid alcançou 90.247 em 2014. Aumento expressivo quando comparado a outros programas gerenciados pela mesma agência. Porém, seu foco não são as bolsas e, sim, a formação de professores. Nesta vertente, o Pibid foi desenhado para que as instituições pudessem propor projetos cuja natureza pedagógica estivesse bem marcada e bem desenhada; de modo a não torná-lo uma “bolsa licenciatura”. Obviamente que as bolsas e o custeio financiados pelo programa são de suma importância para sua existência. Esse financiamento sinaliza a valorização dos estudantes dos cursos de licenciatura e o reconhecimento ao trabalho dos professores formadores, sejam eles das instituições de ensino superior, sejam das escolas parceiras.

Ainda assim, a destinação da bolsa não é suficiente para manter um estudante no programa. Ele deve se dedicar ao cumprimento de determinadas ações traçadas num alinhamento estratégico da formação que considere diferentes questões presentes no campo do exercício profissional. Isso deve estar relacionado

à intenção clara da formação de professores, presente no projeto institucional apresentado e no projeto pedagógico do curso.

O Pibid, nesta vertente, possui orientações para provocar um movimento em direção à formação. Ou seja, como estruturar um projeto que possa levar o estudante de cursos de formação de professores a, realmente, desenvolver a profissão? Não se trata do fazer “alguma coisa” na escola com o objetivo de modificá-la. Trata-se de modificar-se a partir da imersão na escola e, modificando-se, ter condições de propor, ousar, criar, intervir, visualizar possibilidades para a atuação profissional que, outrora, não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional.

As orientações para elaboração dos projetos institucionais do Pibid induzem a uma sequência de ações que possam integrar-se em uma rede complexa de atividades intencionais, cujo foco é a modificação do sujeito participante dessa rede. Desse modo, parte como princípio que a formação docente não é algo trivial e que se adquire apenas pela entrada do formando na escola. Para, além disso, respeita uma sequência pedagógica e formativa cujo foco seja a alteração de um modo de agir, um modo de pensar e um modo de fazer educação. Algumas concepções formativas fundamentam esta posição. Vamos a elas.

3 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: CONCEPÇÕES FORMATIVAS

Mas, afinal, o que é iniciar à docência? Este termo foi cunhado com um objetivo claro: permitir que o estudante dos cursos de licenciatura se aproxime da escola e, nela, desenvolva sua profissão. Porém, não é suficiente que um estudante participe do Pibid para forma-se professor. Ao contrário, o programa é uma ação de apoio aos cursos de licenciatura que, numa dimensão similar, tem foco mais ousado do ponto de vista da formação que se pretende.

O Pibid, todavia, pode fazer parte desta dinâmica formativa, contribuindo para que as licenciaturas possam aproximar-se mais da escola, promover a interação entre os formadores e melhorar as concepções dos estudantes dos cursos de formação inicial sobre a escola e suas práticas. O programa, portanto, ocupa um

lugar bem definido quando comparado aos cursos de licenciatura, não tendo a pretensão de substituí-los em nenhuma medida; porém, o programa pode enriquecer as práticas formativas desenvolvidas no fluxo dos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dessas licenciaturas.

Voltando à questão principal e às palavras-chave do texto: iniciação à docência – o que é? Tal resposta fundamenta toda a política pública do Pibid. Recorramos à Portaria 96, de 18 de julho de 2013, que apresenta a concepção dos gestores do programa sobre o Pibid:

Art. 4º São objetivos do Pibid:

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;

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

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2-3).

Os objetivos do Pibid, apresentados no Art. 4º. da referida portaria, definem a natureza do programa e apontam para um objeto a ser cumprido ao longo do desenvolvimento dos projetos institucionais. Tais objetivos foram traçados em 2007, quando das primeiras publicações do programa. Porém, é importante destacar que esses objetivos foram adquirindo novos desenhos e se reconfigurando na mesma medida que o programa foi se firmando nas instituições formadoras.

Deles, a alínea VII, presente apenas na Portaria 96 e ausente nos documentos anteriores do programa reza que o Pibid tem como foco: “contribuir para

que os estudantes de licenciatura se insiram na **cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, p. 3, grifo nosso).

O termo cultura escolar do magistério diz muito para a natureza do programa e do termo “iniciar à docência”. Este termo aparece pela primeira vez no documento de 2013 e com um objetivo: identificar o Pibid – dando-lhe característica e identidade. Não nos cabe aqui discorrer a complexidade do conceito de cultura, nem, tampouco, discorrer sobre a polissemia que o conceito emprega nos campos da sociologia, da antropologia, da filosofia, entre outros. Somente o trabalho com este conceito já dariam várias teses. Apropriar-me-ei do conceito de cultura apresentado por Chauí (2000): “Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.” Para Chauí (2000), a cultura não se impõe e, sim, se constrói nas relações humanas intencionais, provocadas por situações e contextos diversos de uma ação organizada em torno de objetivos, planejamentos, rituais, movimentos e estratégias de um grupo social.

Assim, adotarei – para esta reflexão – a ideia de cultura como esse processo de humanização que se dá na e pela apropriação de determinados saberes, práticas, modos de interação entre os sujeitos sociais, processos de produção do trabalho, relações estabelecidas por comunidades e grupos sociais. Autores como Vygotsky (2000) e Reale (2002) mostram que a linguagem é a expressão da cultura, muitas vezes construindo-a, noutras sendo construída por ela. Por isso, segundo Soares (2002, p. 16) a “linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”.

Em sentido não restritivo, a cultura está além da associação que o senso comum faz dela no campo da erudição. É mais do que isso! Podemos falar de cultura popular, cultura indígena, cultura africana, cultura feminina, cultura escolar. Todas elas mantêm um conjunto de práticas que a identificam, bem como jargão que lhe é próprio. A formação profissional, neste ínterim, implica no endereçamento do sujeito em processo de aprendizagem para o universo da cultura de um trabalho.

O sentido de forma-se vai a esse encontro: adquirir uma forma, produzir um *modus operandi*, produzir, reproduzir, avaliar, construir, significar e dar sentido à cultura de um grupo. A formação que se pratica nas academias deveria levar o sujeito a se sentir pertencente a uma cultura, cuja linguagem delinea e dá identidade a um grupo e ao trabalho que seus sujeitos desenvolvem. Por isso, à medida que alguém avança no fluxo curricular de algum curso superior e à medida que se conhece um campo de atuação profissional, refletindo sobre ele, criticando-o, manejando seus instrumentos, utilizando sua linguagem, vai-se adquirindo uma cultura: uma formação.

Esta formação deve superar a subserviência de um sujeito social ao desconhecimento de uma prática cultural. De outro modo, a formação deve dar identidade, marcar um território, estabelecer inter-relações do formando com a cultura que ele pretende se inserir, analisar, criticar e ser dela um representante.

Voltando à questão inicial, a formação profissional em um curso de licenciatura deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, *locus privilegiado*. Os projetos pedagógicos de formação profissional devem levar em conta o universo da cultura que se quer inserir – a posteriori – o sujeito. Para tanto, deveria possibilitar que os indivíduos conheçam e estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com o jargão utilizado, com as práticas profissionais e com a linguagem específica de um campo de atuação.

O estágio supervisionado, neste sentido, ocupa um papel fundamental: é por meio dele que o sujeito tem contato mais profundo com o campo do trabalho, dialogando mais proximamente com os membros de uma cultura. Formação profissional que não organize o estágio para que ele seja uma oportunidade ímpar de troca e de produção de sentidos está fadada ao fracasso ou, noutra linha, à intelectualização das práticas profissionais e não à formação profissional propriamente dita.

Como importante componente curricular, o estágio supervisionado deveria ser de responsabilidade mútua: instituição formadora e redes de ensino. Isso resultaria em uma organização das atividades de estágio de modo mais colaborativo, em que

os professores da educação básica e os docentes das IES fossem os responsáveis diretos: pela programação, gerenciamento, escolha das atividades, condução da reflexão sobre a ação didática, avaliação dos resultados do estágio para a formação profissional do estagiário, entre outras questões específicas.

O estágio ganharia maior status do que possui atualmente: seria uma Residência Pedagógica, momento de imersão não pontual dos estudantes da licenciatura na rotina da escola. De modo mais abrangente, esse estudante passaria mais tempo no campo de seu futuro espaço de atuação profissional, sendo, portanto, um membro e um representante da própria cultura escolar. Para tanto, intensificar-se-ia a responsabilização das redes de ensino na liberação do professor orientador do estágio, seleção das escolas, destinação de recursos para as atividades e acompanhamento do programa de estágio que, aqui, prefiro referir-me à Residência Pedagógica.

Essa Residência Pedagógica, de maior relevo nos projetos pedagógicos que o estágio atual, colaboraria na superação de uma visão empobrecida presente em muitas propostas de formação de professores onde o estágio é mais um componente curricular, em meio a tantas obrigações acadêmicas do licenciando. A Residência Pedagógica coroaria a formação de professores, bem como a ideia de fazer com que o estudante construa a cultura da docência, dela se alimente e nela se sinta implicado. A referência é por uma formação que leve o futuro docente a refletir, discutir, produzir, analisar e avaliar a cultura da profissão que assumirá a posteriori. Todas essas reflexões comporiam o portfólio da formação de professores que seria apresentado e defendido pelo estudante da licenciatura ao final de seu percurso acadêmico.

Mas, afinal, o que isto tem a ver com a iniciação à docência? É possível inferir que enquanto os cursos de licenciatura possibilitam esse processo de pertencimento a uma determinada cultura – a profissão docente –, a iniciação à docência é uma oportunidade de o estudante, em um momento inicial, adquirir e se apropriar de determinados elementos dessa cultura.

O Pibid caminha nesta direção: garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo

profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam. Trata-se de ir além de se conhecer a escola e seus sujeitos. Trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada.

A iniciação à docência, praticada no Pibid, não é uma reprodução do estágio. Enquanto no primeiro o sujeito é levado a discutir elementos de uma cultura da docência, a partir da reflexão de casos didático-pedagógicos e da problematização de situações educacionais, no segundo – este mesmo sujeito – é colocado em ação didática a qual é dependente dos instrumentos e dos saberes adquiridos na iniciação à docência e na formação profissional. Essa formação é regulada e ordenada pelos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O estágio supervisionado – ou como me referi anteriormente, a Residência Pedagógica –, amplia os sentidos e a ação didática da iniciação à docência, promovendo o mergulho e qualificando a formação profissional.

Algumas questões são importantes de serem esclarecidas sobre a iniciação à docência considerada pelo Pibid. Entre elas, uma das mais importantes a se fazer é que o programa induz às instituições formadoras a não restringir seus projetos a uma única ação formativa, o que poderia limitar ou empobrecer a apropriação dos diversos elementos da cultura da docência. Assim, a iniciação à docência, aqui intentada, não se restringe a, **apenas**:

- (a) exercício da prática didática: não basta que as instituições produzam um projeto que coloque o sujeito em processo repetitivo de alguma ação didática – ministrar aula, elaborar minicursos, dar monitoria etc. Não é a repetição que fará com que o formando produza uma prática profissional, ou seja, uma cultura, tendo em vista que a ação docente não se restringe ao “saber dar aula”;
- (b) investigar as práticas escolares: é inegável que a formação profissional é mobilizada por elementos advindos da pesquisa, porém, alguém que se

insere na escola apenas para pesquisá-la não se torna, necessariamente, professor;

- (c) produzir instrumentos didático-pedagógicos: os instrumentos da docência são artefatos culturais da profissão, porém, saber construí-los não significa conhecimentos de seu uso, de sua avaliação e de seu impacto no processo ensino-aprendizagem;
- (d) dar assistência à escola: os projetos não podem ter a intenção dar alguma assistência à escola, como se os estudantes do Pibid fossem resolver os problemas daquele espaço;
- (e) desenvolver estudos teóricos sobre a escola: os estudos da escola e de suas práticas podem levar a maior compreensão daquele espaço, porém, não garante a complexidade da formação.

A iniciação à docência, proposta pelo Pibid, tem características traçadas na Portaria 96, de 18 de julho de 2013 e considera que o aspirante à docência deve se inserir no mundo da profissão que tem na escola sua maior potência de desenvolvimento. A aproximação propedêutica da escola, no âmbito da iniciação à docência ocorre considerando etapas formativas cujos elementos são apresentados progressivamente ao estudante para que eles possam, a partir do diálogo permanente com os atores do programa, buscar novos sentidos à profissão. Para tanto, em que pese uma cultura com marcas bem definidas, a ação do programa também deve ser bem desenhada, considerando um conjunto de ações e estratégias formativas, articuladas entre si, construídas intencionalmente em torno da problemática da escola e em níveis crescentes de complexidade. A indução da Capes é que a abrangência dos projetos considere diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Dito de outro modo, diferentes características e dimensões de uma cultura: a docência.

No Art. 6º. do referido regulamento do programa,

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (CAPES, 2013, p. 3).

As dimensões apresentadas na portaria não esgotam os elementos da docência, nem, tampouco, a complexidade da linguagem que constrói e é construída por esta cultura. Todavia, aponta para uma série de ações e estratégias que podem problematizar a formação dos futuros professores e auxiliá-los a entender e (re)construir elementos importantes do trabalho docente.

Neste íterim, não basta desenvolver uma ou outra atividade, característica ou dimensão. O estudante deve ter acesso à complexidade do cotidiano da escola e, a partir daí, ter sua formação impactada de modo a desconstruir suas concepções previamente estabelecidas sobre a escola, o trabalho e a docência.

O que se defende, aqui, é, portanto, um projeto que não se limita a envolver o sujeito na dinâmica escolar. Para além disso, é fazer com que o estudante da licenciatura tenha oportunidade de participar das práticas escolares para que elas se

constituam em elementos formativos que serão problematizadores de tensões conceituais.

A prática, neste sentido, e o fazer formação ganha nova dimensão: reconstrução de saberes, de fazeres, de ideias, de representações e de concepções. A prática é determinada pelas concepções e a cultura é o universo dinâmico em que essas concepções convivem: relacionando-se e criando (senão, recriando) a própria cultura e a linguagem da docência.

A organização dos projetos, considerando os casos didático-pedagógicos e a complexidade da escola implica em possibilitar que a cada percepção de elementos e de características da docência sejam agregadas novas questões, novos problemas e novas perguntas. A busca de respostas a essas questões e perguntas, bem como a procura mediada pelo diálogo dos atores do Pibid, na intenção de solucionar problemas observados no cotidiano da escola, podem ser importantes oportunidades de o sujeito ressignificar suas concepções e, possivelmente, suas futuras práticas.

O Pibid, ou melhor, a iniciação à docência que o programa possibilita é mais que inserir os estudantes no cotidiano da escola. Antes de tudo é fazer com que, a partir de sua participação nas atividades escolares, seja possível se estabelecer uma crise de concepções. O enfrentamento a esta crise ajudaria o sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes nas práticas da profissão, num movimento dialógico em que apropriar-se da cultura e da linguagem que lhe é peculiar é, ao mesmo tempo, produzi-las.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, SEM PRETENSÃO DE SEREM FINAIS

A iniciação à docência, praticada no Pibid, configura-se em uma oportunidade interessante de os licenciandos participarem na cultura da docência de modo a possibilitar que eles sejam autores e produtores de sua autonomia. A formação

intentada não é trivial. Formar-se e formar profissionais, em qualquer campo, não é algo simples e que “qualquer um” pode planejar.

Neste sentido, a intenção dos projetos é, também, o intento dos formadores – professores das instituições formadoras, seja ela a instituição de ensino superior, seja a escola. Todos são atores importantes neste processo.

O texto, ora apresentado, não discutiu a importância desses atores no processo formativo, limitando-se a apresentar algumas questões que perpassam a concepção dos gestores do programa com relação à iniciação à docência. Todavia, há de se considerar que um não se separa do outro. A iniciação à docência tem como base o protagonismo dos professores mais experientes (docentes das instituições de ensino superior e das escolas) na formação dos aspirantes à docência.

A complexidade da formação de professores deveria refletir a complexidade do entendimento dos docentes que fazem a formação cuja responsabilidade, repito, não é apenas das instituições superiores (termo que podemos inclusive questionar: superior...). Antes de tudo é do conjunto de instituições e de atores que comungam de uma mesma cultura: a profissão docente.

HELDER ETERNO DA SILVEIRA

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente ocupa o cargo de Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes que abriga programas como: PIBID, Observatório da Educação, Prodência, Programa Novos Talentos, Cooperação Internacional para professores da Educação Básica, Olimpíadas, Mostras Científicas, entre outros.

REFERÊNCIAS

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Regulamento do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência. Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013, 24p.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000, 567 p.

GATTI, B. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

REALE, M. Cultura e linguagem. 2002. Disponível em:
<<http://www.miguelreale.com.br/artigos/cultling.htm>>. Acesso em: 08 fev.2015.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002, 95 p.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 224p.