

6.95.

Título:

Desafios para a formação qualitativa de professores (as) do ensino superior medidas governamentais

Autor/a (es/as):

Perin, Conceição Solange Bution [Unespar - campus Fafipa]

Oliveira, Terezinha [Universidade Estadual de Maringa]

Resumo:

A preocupação com a qualidade da formação de professores do Ensino Superior não é uma questão atual, historicamente podemos analisar que em diferentes momentos, seja na Antiguidade, na Medievalidade e/ou na Modernidade, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos ouvintes um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Desse modo, ao analisar as exigências da nossa época, século XXI, podemos entender que a preocupação com a formação docente não se diferencia dos demais períodos, pois sabemos que esse profissional deve ter a responsabilidade de formar cidadãos (ãs) para interagirem na sociedade em que estão inseridos (as). Para tanto, é preciso acontecer um ensino/aprendizagem com conhecimento teórico aprofundado em questões que o favoreçam agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Entretanto, entendemos que para ocorrer a relação entre os fundamentos teóricos e a realização da práxis existem vários desafios a serem cumpridos. A nosso ver, um deles é de que seja implantado nos cursos de licenciaturas o acesso dos (as) acadêmicos (as) de forma mais direta e intensa nas escolas, desde o início do curso. Como exemplo dessa prática, no Brasil há Programas e Projetos de governos em nível Estadual e Federal que viabilizam complementar qualitativamente a formação de professores (as) do Ensino Superior. Dentre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido há 03 anos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o qual envolve os (as) acadêmicos (as), as escolas da Rede Pública de Ensino e as diferentes áreas das licenciaturas, de forma interdisciplinar. Hoje, esse Programa já atinge, no Brasil, 146 IES - Instituições de Ensino Superior e quase 2.000 escolas públicas possibilitando que haja uma integração entre as IES e as escolas, além de favorecer aos (as) acadêmicos (as) de iniciarem a prática e a convivência profissional. Dessa forma, o objetivo desse trabalho coaduna com os objetivos propostos pelo evento, no sentido de fazer uma reflexão histórica sobre a formação de professores (as) do Ensino Superior para entender os desafios que se apresentam no século

XXI, bem como, tratar sobre a importância do Programa PIBID para a troca de experiências que ele propicia no ensino e na aprendizagem entre as diferentes áreas de formação docente. Para tanto, nos fundamentaremos em alguns clássicos que trataram sobre a formação de professores (as) em períodos distintos, expressando a preocupação com a qualidade no ensino e em documentos que apresentam o desenvolvimento do PIBID durante seus 03 anos e a relevância desse Programa para os cursos de licenciaturas.

Palavras-chave:

Formação de professores(as); História da Educação; Qualidade no ensino/aprendizagem.

A preocupação com a qualidade da formação de professores do Ensino Superior não é uma questão atual, historicamente podemos analisar que em diferentes momentos, seja na Antiguidade, na Medievalidade e/ou na Modernidade, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos ouvintes um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Desse modo, ao analisar as exigências da nossa época, século XXI, podemos entender que a preocupação com a formação docente não se diferencia dos demais períodos, pois sabemos que esse profissional deve ter a responsabilidade de formar cidadãos para interagirem na sociedade em que estão inseridos.

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a questão de que a pesquisa, o ensino e a extensão são necessariamente complementos na formação educacional e que, portanto, deve permear todo o contexto escolar, visando a interação participativa entre o professor, o aluno e a comunidade. Nesse sentido, consideramos que seja essencial que o professor tenha desenvolvido a competência técnica, isto é, apropriado do conhecimento científico, do conhecimento específico, como conteúdo necessário ao exercício da sua profissão docente. No entanto, só isto não é suficiente, pois é necessário que ele situe esse conhecimento no contexto em que ele foi produzido e a que está servindo.

O ensino com base na transmissão de conteúdos, que oferece, hoje, condições mínimas para que os alunos pensem por si só, apesar de muito criticado por uma grande maioria de professores, continua sendo o "carro chefe" preferido de uma grande parte, no que diz respeito à metodologia adotada em sala de aula. Esse método, porém, bastante questionado como sendo ideal para ser atualmente adotado em função das necessidades e do contexto histórico exigir uma metodologia diferente, data de longo tempo, e teve início com o momento de ascensão da sociedade burguesa mercantil – séculos XVI-XVII –, período em que foi necessário aos homens, pela necessidade de sobrevivência, repassarem/transmitirem os conteúdos da nova sociedade que vinha se afirmando sobre as ruínas da anterior.

A necessidade educacional daquele momento, como em todos os demais períodos históricos, exigia dos homens conteúdos e metodologia condizentes com a forma de organização da sociedade para a produção e/ou reprodução da vida material. A verdade era que as grandes navegações, o comércio intenso entre os povos, as descobertas científicas e revolucionárias da época, tudo, enfim, contribuía para que a forma de ensinar se desse pela transmissão dos novos conteúdos postos na sociedade.

Até o final do século XVIII, auge da manufatura e período em que a sociedade burguesa já dava mostras de sua maturidade, observamos que a educação das massas se fazia, basicamente, ainda, no próprio processo produtivo, que formava e disciplinava os sujeitos para o desenvolvimento da sociedade. Assim, a transmissão de conteúdos continuava perdurando, preponderantemente, como "o" método de ensino/aprendizagem. Adam Smith (1723-1790), ao tratar sobre a questão educacional do período, dá mostras de que a instrução para as massas deveria ser tão somente a necessária para que os trabalhadores entendessem as ordens do patrão, ou seja, só o mínimo suficiente para evitar a indisciplina entre os pares e manter a hegemonia da nova ordem social .

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular - em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação [...] O Estado pode impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação, obrigando cada um a submeter-se a um exame ou período de experiência em relação aos mesmos, antes que ele possa obter a liberdade em qualquer corporação ou poder exercer qualquer atividade, seja em uma aldeia, seja em uma cidade corporativa (SMITH, 1988, p.67-68).

Nesse contexto, de homens em busca de garantir a sobrevivência, criou-se a escola laica, gratuita e obrigatória tal como a conhecemos hoje. A instituição escolar foi um mecanismo encontrado pelo Estado para conseguir manter a ordem social e a disciplina dos cidadãos, adaptando-os à realidade da sociedade burguesa que, naquele momento já se encontrava bastante consolidada e reacionária à qualquer mudança.

No início do século XIX, o educador J. F. Herbart (1776-1841), nos escritos acerca da Pedagogia Geral, propunha uma educação pela instrução porque acreditava, assim como John Locke (século XVII), que os homens nasciam como *tabulas rasas* e, à medida em que fossem sendo instruídos,

promoveriam uma sociedade melhor, sem desajustes. Ele deixa entrever o quanto era necessário disciplinar os homens, a fim de evitar rebeliões e revoltas sociais, e para isso, o professor não devia, em sala de aula, abrir mão do amor, da autoridade, de castigos e de punições.

El hombre adulto y educado racionalmente acaba por emprender la tarea de gobernarse a sí mismo. Pero hay hombres también que nunca llegan a realizarlo; la sociedad los tiene en perpetua tutela; los designa, en su mayor parte, con el nombre de imbéciles y pródigos. Hay otros que desarrollan realmente en sí una voluntad antisocial; la sociedad está com ellos en lucha inevitable y suelen acabar por someterse a lo que, contra ellos, es justo. Pero la contienda es un mal moral para la sociedad misma; para evitarla hay varias disposiciones, que es preciso tomar; una de ellas es el gobierno de los niños. Se ve que el fin del gobierno de los niños es múltiple: trata ya de prevenir el mal, tanto para los demás como para el niño, para ahora como para después, ya de evitar la lucha, que en sí es un estado molesto, ya, finalmente, de impedir la colisión, que forzaría la sociedad a la lucha, sin que fuese absolutamente autorizada para ello. Todo ello concurre a afirmar que este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino, únicamente, establecer el orden [...] (HERBART, 1806, p. 90-91).

Observamos, entretanto, que Herbart, um dos maiores representantes da Pedagogia Tradicional, prima pelo método de transmitir os conteúdos aos alunos, apesar de a forma de organização da sociedade revelar que naquele momento não era preciso tal procedimento. A sociedade não tinha novos conhecimentos necessários para serem transmitidos como no período de transição dos séculos XVI e XVII, quando o intuito era o de revolucionar as velhas relações sociais. Assim, o conteúdo ensinado nas escolas era o velho conteúdo – aquele necessário para a ascensão da classe burguesa – e que naquele momento só fazia por reforçar os pilares daquela sociedade.

John Dewey (1859-1952), no final do século XIX e início do XX postula que é preciso superar a velha forma de ensinar calcada na transmissão de conteúdos do mestre aos alunos. O período que ele vive, da introdução da automação rígida no processo produtivo, faz com que ele presencie a grande crise do capital e pense que a crise é resultado, em boa medida, da metodologia tradicional. Diz que os indivíduos precisam fazer aquilo que gostam e tem aptidão, que é preciso dar autonomia para eles poderem escolher, entre tantas atividades, a que mais se identificar. Para tanto, a escola deve oferecer recursos, o professor deve promover a aprendizagem dos alunos servindo como facilitador para que o aluno aprenda por si o que já traz implícito consigo.

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por êle mesmo trabalhados e exercitados, e , portanto, dirigidos, porque sem direção êles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade (DEWEY, 1967, p.25).

Dewey propõe o que considera como necessário para o momento, ou seja, ele propõe adaptar o homem a essa nova sociedade – da rapidez, do consumo, do trabalho. Para tanto, vê a escola como principal meio de organização social e podemos perceber, inclusive, que essa forma de pensar continua preponderando até hoje.

Da mesma forma que o norte-americano Dewey, o educador francês Célestin Freinet (1896-1966) também observa as mudanças sociais que estavam acontecendo no início do século XX, acompanha a falta de atenção e indisciplina no interior da classe em que ministra a aula e afirma:

Noutros tempos, a pedagogia de 1900 seria ainda completamente válida. Pela força das circunstâncias, é considerada actualmente um instrumento pré-histórico. Vós professores, não vos deveis espantar se, no plano escolar, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segunda elas datam da pré-história. Ao abandonarem a vossa aula 1900, montarão o seu velocípede, conduzirão já automóveis e tractores; discutirão problemas que vos eram ainda há pouco desconhecidos. E, sobretudo, os meios audio-visuais de informação fá-los-ão viver num mundo que em nada se pode comparar com a velha escola em que vos obstinais em retê-los (FREINET, 1973, p.11).

A sensibilidade de Freinet fez com que ele observasse as transformações que estavam acontecendo e verificasse que a educação não deveria mais se fundamentar no “velho”, na cópia, repetição e memorização de conteúdos sem relação com a vida dos alunos, pois o “novo” já estava posto e estruturado e, portanto, o conhecimento deveria corresponder as exigências da atual sociedade. Sua pedagogia fundamentava-se na idéia de que o professor deveria dar liberdade de expressão aos alunos. Acreditava que dar à criança a oportunidade de registrar os conhecimentos através de desenhos, da escrita ou da oralidade, favorecia à exposição de seus interesses e de suas necessidades. Esse fato contribuía na aproximação do aluno com o professor, que acabava por conhecer os problemas e a personalidade do educando de maneira mais profícua.

Freinet considerava primordial respeitar a infância fazendo com que a criança tivesse o seu momento de lazer. O tempo livre deveria ser voltado para o trabalho, porém, de forma que houvesse satisfação no que fosse realizado, pois tanto a criança quanto o adulto deveriam estar motivados com suas atividades. Em outras palavras, podemos dizer que o educador entendeu no seu momento as necessidades que estavam postas, tentando lutar por aquilo que acreditava ser o melhor para a época. Porém hoje – início do século XXI, talvez pelo fato de ainda não termos como definido qual o atual estágio da sociedade capitalista, estejamos passando por um período de lutas e dissensões em todos os âmbitos, seja na economia, na política, na educação e, principalmente, no próprio "eu".

Se levarmos em consideração que, primeiro com a manufatura, depois com a maquinaria, e ultimamente com a inserção da microeletroeletrônica no processo produtivo, tanto o conteúdo como a

forma foram, cada vez mais, sendo parceladas, talvez consigamos entender o porquê de hoje a questão a ser superada está no resgate da totalidade do ser humano e da luta contra a ignorância que permeia todas as relações, desde a família, a amizade, o casamento, o trabalho e, inclusive, a relação professor/aluno.

Na atual fase da sociedade capitalista o embate que temos para resolver no campo educacional diz respeito à formação de um aluno reflexivo, crítico, mas que seja ao mesmo tempo flexível e polivalente. Porém, uma pequena parcela da população brasileira se dedica ao exercício do entendimento, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação.

O tempo, cada dia mais escasso diante da velocidade de informações que nos são literalmente "despejadas", não permite que se possa parar pensar. No interior das escolas, não pode ser diferente, porque ela é formada por homens que vivem essa realidade concreta. Os professores, os alunos, o currículo, todos estão inseridos na mesma sociedade.

O que podemos fazer, de acordo com Saviani (2000) é empreender uma luta a favor de um ensino que tenha por premissa o conhecimento científico, o saber sistematizado, porque de posse desse conhecimento o aluno (e também o professor) é capaz de elaborar um pensamento reflexivo, que encaminha à uma nova ação e atuação no mundo.

[...] o que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2000, p. 114)

O autor ainda afirma que:

[...] Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica [...] (SAVIANI, 2000, p. 108)

Pelo que podemos observar nas afirmações do autor, a formação de professores deve ser revista, no sentido de apresentar a relação entre a metodologia adotada pelo educador e o compromisso de tender as necessidades postas pela sociedade como transformação do conhecimento e formação do homem.

Nesse sentido, a tentativa de buscar uma resposta satisfatória para o encaminhamento do processo pedagógico atual, tem-se destacado, na formação inicial do professor, ou seja, a importância do professor reflexivo. A proposição é a de que o ensinar não deve ser uma reprodução, mas sim, uma reflexão, uma elaboração, visando fazer o aluno refletir sobre a sua realidade.

Para tanto, é preciso acontecer um ensino/aprendizagem com conhecimento teórico aprofundado em questões que o favoreçam agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Entretanto, entendemos que para ocorrer a relação entre os fundamentos teóricos e a realização da práxis existem vários desafios a serem cumpridos. A nosso ver, um deles é de que seja implantado nos cursos de licenciaturas o acesso dos (as) acadêmicos (as) de forma mais direta e intensa nas escolas, desde o início do curso. O ensino, a Pesquisa e a Extensão são sempre propostos nos cursos de licenciaturas, porém, na maioria das vezes, são trabalhos voltados para o desenvolvimento no próprio âmbito universitário e/ou quando se estende para a comunidade não visam o papel do professor como educador e responsável pelo ensino nas escolas.

Dessa forma, debater acerca da importância da pesquisa na formação de um professor reflexivo que, em consonância com a realidade social do momento histórico vivido, propõe um ensino pautado na reflexão, requer buscar respostas em alguns autores que tratam sobre a temática e, também, entendê-las no próprio movimento da sociedade.

Primeiramente, indagamos: o que é pesquisa? O que é reflexão? Qual a concepção de pesquisa que vigora no meio intra e extra escolar? Como os docentes estão fazendo uso da pesquisa na mediação com a práxis?

Pois bem, a pesquisa diz respeito a investigação criteriosa sobre algo, e é, segundo o Dicionário Aurélio, buscar com diligência; inquirir; informar-se a respeito de; indagar; empregar meios para se chegar ao conhecimento da verdade. Pérez Gómez (1992), ao tratar sobre a formação do professor como profissional reflexivo, pontua que o processo de reflexão é muito mais do que um processo individual.

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] A reflexão não é um conhecimento "puro", mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

Assim posto e, coadunando pesquisa com reflexão, inferimos que um processo de ensino/aprendizagem que se dá por meio da pesquisa bem orientada pode levar o sujeito, por meio da conscientização acerca da sua realidade, às tentativas de modificar, criticamente, o mundo que o cerca.

Desse modo, ao indagarmos sobre a concepção de pesquisa que permeia o meio intra e extra escolar estamos nos referindo a uma questão importante e de dimensão social que precisa, *a priori*, ser resolvida no âmbito da educação. Tal questão, bastante comentada por Demo (2000), diz respeito a desmistificação de que a pesquisa restringe-se, em grande parte, ao ensino superior e mais do que isto, a um pequeno grupo, seleto, que perfazem a nata acadêmica. Para ele,

[...] desmistificar a pesquisa há de significar também o reconhecimento da sua imissão natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado (DEMO, 2000, p. 14).

Acreditamos que ao desmistificar essa proposição fica mais fácil entendermos que o ensino não deve ser pensado isolado da pesquisa e vice-versa. Ao contrário, é preciso compreender, na sua dimensão mais ampla, que a praxis do professor reflexivo que busca orientar os alunos para a reflexão deve amalgamar, no seu íntimo, a pesquisa ao ensino. Isto porque, ao optar somente pelo ensino, o professor cai no modelo de transmissão e reprodução de conteúdos produzidos e/ou reproduzidos por outrem, revalidando uma prática pedagógica que procuramos combater por meio do conhecimento científico nascido da observação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação da forma como os homens se organizam em determinado momento para produzirem sua existência.

Enfatizamos que não se pode, na defesa de professores-pesquisadores, relegar o fato de que não é qualquer tipo de pesquisa e de conteúdo que contribui para o processo de formação docente. A perspectiva a qual aludimos é aquela que busca compreender o trabalho docente como um *continuum* desenvolvimento, por meio de questionamentos e busca de respostas satisfatórias aos problemas levantados. Nessa busca, estão inclusas atitudes por parte do professor que vão desde a procura de literatura sobre o assunto tratado, a troca de experiências com demais colegas, ao estudo do manuseio de diferentes recursos e técnicas diferentes, a fim de tentar, sempre, superar os desafios postos na prática cotidiana.

Santos (2001), no texto intitulado "Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa", afirma que há um grupo de docentes que advogam a idéia de que ensinar exige habilidades distintas das de pesquisa e por este motivo entendem que os exercícios de cada função devem ser realizadas cada qual por um profissional distinto. Por outro lado, em contraposição a esse grupo, há outro que defende a pesquisa como elemento essencial no trabalho docente por acreditarem que o trabalho de um

profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Na mesma linha de raciocínio do segundo grupo, entendemos que a pesquisa enriquece o conhecimento não só do professor como de todos que nela se envolvem, seja pelas leituras realizadas, seja pela troca de idéias com os pares, seja pelo exercício de raciocinar, elaborar, escrever e socializar acerca do objeto pesquisado. Assim,

É nesse sentido que tem sido defendido a idéia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa idéia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino. Estas são questões que estão tanto na agenda dos que discutem o problema da educação básica, como daqueles que estudam e pesquisam no campo da formação docente. Se os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes (SANTOS, 2001, p.16).

O papel da pesquisa na formação do profissional reflexivo, como podemos ver, é de extrema relevância para que possa ser preterido a favor de um ensino calcado em velhos paradigmas educacionais que têm por base a reprodução de conteúdos e, por decorrência, da sociedade e dos valores que a impregnam. Lüdke (1997, p.119), ao discorrer sobre a temática, diz que “[...]Esta perspectiva de formação de professores centrada na investigação encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas [...]”.

Foi tentando responder a indagação sobre o papel que a pesquisa pode desempenhar, de fato, na atual conjuntura e estágio de desenvolvimento da formação do professor, que percebemos o importante papel desempenhado pelo professor, mediador, na aquisição, pelos alunos, de conteúdos e conhecimentos que permitam a eles, ao menos suscitem questões acerca da realidade que os envolvem como algo imutável e peremptório.

No Brasil, a preocupação na formação do professor como um pesquisador, ou aquele que domina muito bem a teoria, muitas vezes, leva ao esquecimento do papel que o professor deve exercer nas escolas. Nesse sentido, o que presenciamos na formação docente é o aumento de professores só pesquisadores ou daqueles que vão para as escolas trabalhar nos Ensinos Fundamental e Médio, sem antes ter tido experiências em sala de aula. Logo, essa preocupação perpassa por várias áreas que buscam soluções para a qualificação docente. Pimenta (2006), por exemplo, trata dos percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal sobre a didática e formação dos professores, segundo essa autora:

Observa-se que uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre. E pergunta-se qual a contribuição das pesquisas das ciências da educação, da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino para a atividade docente como prática social. As análises apontam para a necessidade de tornar-se essa prática como o ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o fenômeno ensino (PIMENTA, 2006, p. 19-20)

Como exemplo dessa prática, no Brasil há Programas e Projetos de governos em nível Estadual e Federal que viabilizam complementar qualitativamente a formação de professores do Ensino Superior. Dentre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido há 03 anos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (governo Federal), o qual envolve os acadêmicos, as escolas da Rede Pública de Ensino e as diferentes áreas das licenciaturas, de forma interdisciplinar. Hoje, esse Programa já atinge, no Brasil, 146 IES - Instituições de Ensino Superior e quase 2.000 escolas públicas possibilitando que haja uma integração entre as IES e as escolas, além de favorecer aos acadêmicos de iniciarem a prática e a convivência profissional.

A proposta desse Programa vem ao encontro de um trabalho que requer práticas interdisciplinares nas escolas e que, portanto, visam uma troca de experiências entre as diferentes áreas do conhecimento que fundamentam a Educação Básica de Ensino. Podemos perceber que a união entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior priorizou a formação de professores para a educação básica, no sentido de valorizar o magistério e incentivar àqueles que optam pela carreira docente.

Logo, isso nos faz lembrar, também, que hoje as licenciaturas, no Brasil, são cursos de pouca procura e, muitas vezes, a opção por fazê-lo não demanda escolha direta, mas sim, falta de opção, o medo da reprova no vestibular em cursos mais concorridos e outros empecilhos que favorecem ao descontentamento na formação profissional. Dessa forma, a educação, em algumas décadas passou, gradativamente, a caminhar com defasagens no ensino/aprendizagem, favorecendo a necessidade de algumas medidas governamentais para tentar melhorar a qualidade do ensino.

O PIBID é uma dessas medidas, pois promove a articulação entre o Ensino Superior e a Educação básica do sistema público, possibilitando a iniciação à docência, de forma que os acadêmicos, participantes do projeto, coloquem na prática o conhecimento teórico apreendido em sala de aula. De acordo com Pimenta (2005, p. 84) “A atividade docente é, pois, práxis”.

Como a práxis é a atividade do professor que deve ser analisada como essencial para a sua formação, um dos objetivos do PIBID é o de “Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas [...]” (Capes, edital PIBID, 2007). O propósito

previsto é o de facilitar com que o aluno faça a relação direta entre a teoria e a prática e que consiga entender que para o ensinar e o aprender é preciso sistematizar e cientificar as suas ações pedagógicas.

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2005, p. 83).

Como afirma Pimenta, a transformação da realidade depende da compreensão da realidade histórico social na qual é realizado o ensino/aprendizagem. Para tanto, é necessário que os futuros professores (alunos dos cursos de licenciaturas) participem dessa realidade e que estabeleçam a mediação com experiências metodológicas e práticas docentes que os façam compreender a realidade da escola. A partir desse conhecimento, conforme a proposta do projeto PIBID, é possível estabelecer projetos e atividades que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

Uma das preocupações do governo brasileiro com relação a educação é o de aumentar o índice do IDEB¹⁶ – índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois está, em várias regiões do Brasil, abaixo do esperado para uma educação de qualidade.

Assim, a fim de melhorar a qualidade profissional docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade no ensino/aprendizagem, o Programa PIBID prevê o fomento em experiências metodológicas e práticas docentes que visam a criação e a inovação, principalmente, o inovar em recursos de tecnologia da informação e da comunicação, que venham suprir as dificuldades apresentadas hoje, nas escolas e que estejam relacionadas com a tecnologia.

O exercício da atividade docente, como assevera Pimenta (2005), requer preparo. Preparo que faça com que o professor consiga valorizar o espaço da escola e as experiências para a construção do

¹⁶ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (<http://portalideb.inep.gov.br/>, acessado em 21/04/2012 – 9h47)

conhecimento como algo imprescindível para as suas ações e que, também, saiba relacionar e valorizar o papel que tem o Ensino Superior e a Educação Básica no processo de ensino e de aprendizagem.

Valorizando essa questão o PIBID traz a necessidade de relacionar acadêmicos, professores do ensino superior, professores do ensino básico e alunos das escolas públicas, fazendo com que cada um cumpra o seu papel, porém, que todos estejam interligados. Existe um coordenador institucional (professor da IES) que tem a função de organizar, planejar e coordenar, dentro da sua IES, o projeto, fazendo com que esse responsável esteja atento ao projeto como todo. Os coordenadores de área (professores de ensino superior das diferentes áreas) são aqueles que diretamente preparam os futuros docentes para as escolas. Eles planejam, semanalmente, junto com os licenciandos, os conteúdos e as atividades que deverão ser trabalhadas nas escolas, bem como, estarem sempre em contato com as escolas e com os supervisores das escolas. Os supervisores são professores do ensino básico (escolas públicas – municipais e estaduais) que acompanham os acadêmicos nas escolas, acompanhando-os, preparando o espaço adequado para a realização das atividades e estarem atentos aos alunos das escolas que participam do projeto.

Os acadêmicos, futuros docentes são aqueles que fazem o principal papel de desenvolver o projeto. Eles se preparam na Instituição de Ensino Superior (teoricamente), criam atividades, orientados pelos coordenadores de área, vão às escolas e se preparam com os supervisores e, assim, colocam na prática as suas ações organizadas e planejadas anteriormente. O processo completo faz uma ligação entre todos os participantes do projeto, provocando um trabalho de troca de experiências e de diálogos entre as diferentes áreas que compõem o projeto. Como afirma Fazenda,

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 2001, p.17)

Os participantes do projeto interdisciplinar, para conversar com as diferentes áreas do conhecimento, se obrigam a pesquisar e a participarem de grupos de estudos que visam uma produção com o mesmo objetivo, ou seja, qualificar o ensino. Com isso, os licenciandos e demais professores envolvidos, também se qualificam, pois para orientarem e supervisionarem devem estar bem preparados teoricamente.

O projeto unifica o ensino superior e o ensino básico, propiciando um trabalho de Pesquisa, Ensino e Extensão em um mesmo projeto, envolvendo os participantes à uma “[...] construção coletiva de um novo conhecimento, onde este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livre – docentes na universidade (FAZENDA, 2001, p. 18).

O educador que se propõe a tarefa de pesquisar e investigar depara-se, no seu cotidiano, com dificuldades que somente um trabalho dedicado, sério e continuado pode superar. Entendemos, assim, que a formação de professores é um processo de construção/reconstrução no qual a unificação entre a teoria e a prática é determinante, com a relevância de que tanto o professor como o aluno, por intermédio do conhecimento conquistado, reflitam para ações qualitativas.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho objetiva fazer uma reflexão histórica sobre a formação de professores do Ensino Superior para entender os desafios que se apresentam no século XXI, bem como, tratar sobre a importância do Programa PIBID para a troca de experiências que ele propicia no ensino e na aprendizagem entre as diferentes áreas de formação docente. Para tanto, nos fundamentamos em alguns clássicos que trataram sobre a formação de professores em períodos distintos, expressando a preocupação com a qualidade no ensino e em documentos que apresentam o desenvolvimento do PIBID durante seus 03 anos e a relevância desse Programa para os cursos de licenciaturas.

Referências

- BACON, Francis (2000). *Novun Organun*. In. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- BRECHT, Bertold (1991). *Vida de Galileu*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BUENO, F. da Silveira (1996). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD: LISA.
- CAPES/DEB, EDITAL, Nº 02/2009 – PIBID, BRASÍLIA.
- CAPES/DEB, EDITAL MEC/CAPES/FNDE /2007 – PIBID, BRASÍLIA.
- DEMO, P (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- _____. (2000) *Pesquisa*. Princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- DESCARTES, René(2000). Discurso do método. In. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova cultural.
- DEWEY, J(1980). Vida e educação. In: DEWEY, J. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, p.137-191.
- FAZENDA, Ivani (2001). *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo, Cortez.
- FREINET, C (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4 ed. Lisboa: Estampa.
- GALILEU, Galilei (2000). O ensaiador. In. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- HERBART, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educacion*. Madrid: Ed. de la Lectura.
- LOCKE, John (1963). *Segundo Tratado Sobre o govêrno*. São Paulo: Ibrasa.
- LÜDKE, M. (1997). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. São Paulo: Papirus.
- _____ (2001). *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Educação e sociedade. Ano XXI, n. 74, abril/01. Campinas: CEDES, p. 77-96.
- PIMENTA, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- _____ e LIBANEO, José Carlos (1999). *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças*. Educação e sociedade, ano, XX, n. 68, dezembro/99. Campinas: CEDES, p. 239-277
- PIMENTA, S.G. (2005). *O Estágio na formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo, Cortez.
- PIMENTA, S. G. Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasile e em Portugal. In: PIMENTA, S. G. (org.) (2006). *Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus.
- SAVIANI, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- _____ (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- SMITH, A.(1996). *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural.