

Quem quer ser professor? - O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério¹

Norinês Panicacci Bahia²

Roger Marchesini de Quadros Souza³

Resumo: O texto apresenta um breve panorama das questões relativas à desvalorização do magistério (e a consequente crise das licenciaturas) e de algumas iniciativas no sentido de sua superação, no âmbito das Instituições de Ensino Superior e das Políticas Públicas de valorização do Magistério, voltadas a este nível de Ensino. A partir de um programa interno, proposto pela Universidade Metodista de São Paulo - o Programa de Incentivo às Licenciaturas - e da experiência inicial da implantação do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -, aponta os impactos positivos, já percebidos, em questões que historicamente se constituem em preocupações dos debates sobre a integração da Universidade com a escola básica.

Palavras Chave: licenciatura; desvalorização do magistério; PIBID.

Who wants to be a teacher? - PIBID as a possibility for facing the teaching profession devaluation

Abstract: This article briefly discusses issues related to devaluation of teaching (and consequent crisis in teacher education programs in Brazil) and to some government initiatives including Higher Education Institutions and Public Policies in order to assign more value to the teaching profession and to overcome such crisis. Based on the Program for Teaching Education, designed by the Methodist University of São Paulo, and on our experience in PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Institutional Scholarship for New Teachers), this paper presents positive impacts on historically problematic issues concerning the integration of University and elementary education.

Keywords: teacher education programs; devaluation of the teaching profession; PIBID.

Introdução

Vivenciamos um grave quadro de crise das licenciaturas em nosso contexto educacional, como consequência de um longo período de desvalorização da carreira docente - infelizmente, podemos afirmar hoje que, de uma maneira geral, poucos querem “ser professor”. Este aspecto da crise, que acompanhando Ristoff (2012), é sistêmica, vem entremeada por fatores relativos à qualidade e quantidade de professores em todas as redes e níveis do sistema educacional brasileiro e, mais enfaticamente, na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. Esta conjuntura impacta diretamente a formação de novos licenciados e para constatarmos isso, basta observar a retração das matrículas de alunos nas diferentes licenciaturas, de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, quer pelo número reduzido de inscrições nos vestibulares, quer pelo número de desistentes e/ou trancamento de matrículas, nestes cursos.

Reforça, ainda, estas indicações, o enorme déficit de Professores no Brasil, constatada em relatório da Câmara de Educação Básica, divulgado em 2007 e que vem se agravando, segundo depoimento de representante da referida Câmara:

¹. Apresentado ao “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, 20-12-2012.

² Docente pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UMESp – Universidade Metodista de São Paulo e Coordenadora Institucional do PIBID-2012/UMESP.

³ Docente pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da UMESp – Universidade Metodista de São Paulo e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID-2012/UMESP.

O alerta foi dado pela Câmara de Educação Básica, em relatório divulgado em 2007. De lá para cá, a situação piorou. O déficit atual chega a quase 300 mil professores, de acordo com a professora Clélia Brandão, integrante do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e presidente da Comissão Bicameral de Formação de Professores. (matéria publicada no site da UNDIME em 08-11-2011, disponível em: <http://undime.org.br/brasil-tem-um-deficit-de-quase-300-mil-professores-de-disciplinas-basicas/>)

Em 2009, a Fundação Carlos Chagas publicou o Relatório Preliminar de uma pesquisa sobre a “Atratividade da carreira docente” (realizada junto a alunos concluintes do ensino médio das redes pública e privada), e este estudo comprovou que a docência, de fato, não é uma opção de carreira dos jovens.

Essa tendência se soma à gravidade da falta de professores especialistas para a atuação nas séries finais do ensino fundamental e nas séries do ensino médio – há escolas que passam um ano sem professores de algumas disciplinas – e assistimos, desolados, o agravamento de uma situação que beira o insustentável:

Um outro dado importante levantado pelo Censo de 2007 é o baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%. [...]

Caso a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores se acentue no Brasil, como os dados indicam, e com a expansão das matrículas projetada para o ensino médio e a educação infantil, em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, projetam-se preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado já hoje tão comprometido. (FCC, 2009, p. 16)

Outro desdobramento desta falta de atratividade pela carreira docente se refere à mudança, que estamos observando, em relação ao atual perfil dos alunos que ainda buscam a docência como profissão, como bem aponta o mesmo relatório:

O perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes. (Idem, p. 14)

Este panorama se, por um lado, é desanimador, no que se refere ao déficit de professores e à baixa procura pela carreira, por outro, como situação crítica, estimula a criação e implantação de políticas, seja no âmbito privado ou público, de combate e superação dos problemas apontados.

Serão estas ações suficientes para superar a crise? É claro que neste breve artigo não há a pretensão de respondermos esta questão - tão complexa e que envolve tantos outros fatores. No entanto, pretendemos discutir algumas possibilidades na direção da resolução de, pelo menos, parte dos problemas apontados, bem como alguns avanços já percebidos, a partir da mobilização e do envolvimento da Universidade Metodista de São Paulo na implantação de algumas medidas para o enfrentamento desta crise.

Há uma luz no fim do túnel?

Apesar das questões postas acima, estamos vislumbrando alguns esforços que vêm sendo feitos para a reversão deste cenário – muitas IES, especialmente as da rede privada, estão reorganizando a proposição das suas licenciaturas, por exemplo, redução das mensalidades e eventualmente, em algumas delas uma reestruturação curricular, tendo em vista as necessidades das redes de ensino e da formação de futuros docentes.

Há também, um conjunto de políticas públicas de incentivo à carreira docente e, neste contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio de diversas medidas em nível federal, vem adotando ações que visam enfrentar o problema. Entre estas se destacam aquelas voltadas para a recomposição salarial da carreira docente (a instituição de um Piso Nacional para Professores, Lei nº 11.738, de 16/7/2008), as destinadas à reestruturação dos Cursos de Licenciatura no ensino Superior e os programas destinados à intervenção direta na formação de futuros professores, como é o caso do Prouni (Lei nº 11.096/2005), do Programa de Formação Inicial e Continuada Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros.

Tendo em vista este cenário nos concentramos na experiência desenvolvida pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Em 2011 foi desenvolvido um Programa de Incentivo às Licenciaturas com implantação a partir do primeiro semestre de 2012. O referido Programa engloba quatro Licenciaturas deficitárias, tanto no que tange à procura por alunos, como a demanda das redes de ensino, são elas: Pedagogia, Filosofia, Ciências Biológicas e Matemática. Esta iniciativa envolve uma série de ações com ênfase em oferecimento de bolsas de estudos, em função do mérito dos estudantes, redução das mensalidades e, também, reestruturação curricular, buscando uma maior aproximação com as necessidades mais prementes das redes de ensino com relação à formação docente e expectativas dos estudantes.

Concomitantemente a estas ações, o PIBID foi implantado na UMESp no 2º semestre de 2012, abrangendo as quatro Licenciaturas acima referidas e outras, totalizando nove Subprojetos: Pedagogia Presencial, Pedagogia EAD, Filosofia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português EAD, Letras/Espanhol (EAD), Ciências Sociais e Educação Física.

O PIBID, enquanto programa federal é o único que oferece bolsas de estudos a todos os envolvidos em seu desenvolvimento e aplicação, englobando os alunos e Professores das Licenciaturas, os Professores das redes públicas e, ainda, dois professores da IES para a coordenação geral do Programa. Este aspecto é muito significativo, pois incentiva pecuniariamente os docentes e futuros docentes, além de minimizar possíveis abandonos dos alunos por questões financeiras, pois muitos deles tem sua origem em famílias de baixa renda:

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (GATTI, 2010, p.1363)

Porém, para além das questões financeiras, outros dois elementos se destacam. O primeiro é a aproximação dos alunos de Licenciatura, de forma prática e reflexiva, com a realidade escolar e os profissionais de educação. Esta interlocução é fundamental, pois favorece a leitura da realidade com base na relação teoria-prática.

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43)

Ainda, favorece a formação da identidade docente. Um relato de alunos sobre este aspecto, mesmo se referindo aos estágios docentes, é muito esclarecedor:

As socializações, a vivência em sala de aula, as entrevistas, as análises de documentos, as observações participantes, o convívio com professores, coordenadores, equipe gestora e outros profissionais (merendeiras, faxineiras, além de pais e alunos) foram fundamentalmente importantes nesse processo de formação da nossa identidade como educadores. (SANTOS, COSTA e MIRANDA, 2012)

O segundo, não menos importante, é o diálogo que passa a se estabelecer entre os professores do Ensino Superior, os alunos das Licenciaturas e os Professores das redes de ensino, o que cria um ambiente de integração e de aproximação da Universidade e dos cursos de Licenciatura com a realidade escolar. Esta questão tem sido reiteradamente tratada por diversos pesquisadores e o que se constata, ainda, é um abismo entre a Universidade e a escola básica.

Ao tratar da questão teoria e prática e da distância entre universidade e escola básica, Borges e Fontoura (2010) ponderam, inicialmente fazendo uma referência a uma palestra ministrada por Menga Ludke, em 2008, na Universidade de Maringá:

A articulação entre teoria e prática na formação docente é trabalhada por Lüdke (2008), quando nos fala das licenciaturas no Brasil, indicando que existe entre a universidade e a escola um abismo que dificulta a troca de saberes por ambas as instituições formadoras de professores. (p. 147-148)

E complementarmente, no mesmo texto, apresentam a distância entre os “saberes universitários” e os “saberes escolares”:

Podemos destacar a universidade como espaço de produção científica, que se dá eminentemente pela pesquisa, alimentada pelo ensino e pela extensão formando assim um tripé acadêmico fundamental, que vem

contribuindo para pensarmos as práticas no dia-a-dia da escola. Entretanto, o lugar que destaca a universidade às vezes se torna perigoso devido ao seu status e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola. A escola também produz saberes de fundamental importância na constituição da formação, tanto inicial como continuada dos docentes. Como nos indica Zeichner (1998, p.217), algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola raramente se cruzam (Ibidem, p. 146-147)

Como podemos observar o PIBID, aliado a outras iniciativas desenvolvidas no âmbito da Instituição em questão, tem oferecido alternativas interessantes no que se refere às possibilidades de ações, com o objetivo de dar um novo significado às Licenciaturas, sua inserção no universo da escola básica e, simultaneamente, propiciando uma valorização pecuniária às ações de docentes e alunos envolvidos nestes Programas.

A implantação do PIBID na Universidade: algumas características do caso UMESP

O PIBID estabelece, para o desenvolvimento do Projeto, a necessidade de serem firmadas parcerias entre a IES – Instituição de Ensino Superior interessada, e as escolas das Secretarias de Educação (municipais e/ou estaduais).

Tem como ponto de partida, o desenvolvimento de um Projeto Institucional e de Subprojetos, um para cada Licenciatura envolvida no programa, que devem ser desenvolvidos tendo como base a interlocução da Universidade com as redes de ensino e as escolas envolvidas.

Define, também, a quantidade de bolsas Institucionais, para cada Subprojeto de Licenciatura e para a rede pública:

- 2 Coordenadores gerais (1 Coordenador Institucional e 1 Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais ambos professores da IES)
- 1 Coordenador por Subprojeto (professor da IES)
- até 30 alunos/licenciandos por Subprojeto
- até 6 Supervisores por Subprojeto, um para cada escola por subprojeto, responsável por um número mínimo de cinco alunos (professores das escolas públicas parceiras)

A implantação do Projeto, associado às medidas internas adotadas pela Universidade em tela, apontam, preliminarmente, para impactos com dimensões quantitativas e qualitativas.

No âmbito quantitativo, para a implantação do PIBID na UMESP, foram firmadas parcerias com 23 escolas públicas, de três Secretarias da Educação, a saber: 7 escolas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Mauá, 8 escolas da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo e 8 escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo.

Hoje há um total de 224 bolsas ativas internas na IES, com nove Subprojetos implantados em diversas Licenciaturas (Pedagogia Presencial, Pedagogia EAD, Filosofia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português-EAD, Letras/Espanhol-EAD, Ciências Sociais e Educação Física), a saber:

- 2 Coordenadores gerais do Programa;

- 9 Coordenadores de Subprojetos das licenciaturas (professores da Universidade);
- 213 Alunos bolsistas, das licenciaturas envolvidas.

No âmbito das redes públicas, municipais e estadual, há um total de 40 professores bolsistas, que respondem pela Supervisão da implantação dos projetos nas escolas públicas parceiras – e isso perfaz o total de 262 bolsas do PIBID Coordenado por esta Instituição de Ensino Superior.

Pode-se, pelos dados apresentados, intuir, por um lado, o impacto pecuniário que o referido Programa tem em relação às Licenciaturas e, por difusão, em função da expressiva quantidade de sujeitos envolvidos, nas redes públicas abrangidas. Por outro lado, há um efeito multiplicador que a abrangência do programa provoca e que pode ser percebido em reuniões com os representantes das redes.

Na dimensão qualitativa, apesar de ainda tímidos e a partir de observação informal, já se percebe que os alunos, principalmente durante as aulas, têm expressado a interlocução entre teoria e prática. Suas reflexões tem gradativamente tornado presente o diálogo entre prática e teoria, suas intervenções estão, cada vez mais, acompanhadas de expressões como “Por isso é que eu observei que o professor fez...” ou então “Mas isto que o Sr(a) está afirmando eu não vi na escola...”. Estes simples exemplos revelam a profundidade que este programa pode atingir na reflexão acadêmica sobre as práticas docentes e acadêmicas.

Tem se destacado também o depoimento de alunos que avançam para além do senso comum, no que se refere aos preconceitos em relação à escola pública, e que tem enfaticamente afirmado: “Eu acreditava que na escola pública só estava o “resto”, agora eu percebo que há professores muito competentes e comprometidos com a educação, verdadeiros educadores...”.

Por outro lado, os professores das Licenciaturas têm afirmado que há maior aproximação com a realidade escolar e que os alunos têm trazido, a partir de seus depoimentos, reflexões importantes para o interior dos cursos.

Ainda, há que se destacar, a avaliação positiva que os representantes das Secretarias de Educação têm feito em encontros como, por exemplo, em uma Mesa realizada em um evento Científico realizado na referida IES com a participação de três representantes das Secretarias de Ensino conveniadas. Os depoimentos apontaram para o otimismo dos professores envolvidos, da rede pública, e sobre os resultados positivos, ainda preliminares, das ações, que têm aproximado os professores às teorias discutidas na Universidade, fator que apoia e reforça as intervenções de formação continuada das referidas Secretarias.

Considerações finais

Em que pese o pouco tempo da implantação do PIBID na UMESP (apenas quatro meses), podemos afirmar que já estão sendo percebidos resultados positivos.

O primeiro se refere ao envolvimento e satisfação de alguns alunos bolsistas que já percebem a importância de sua inserção no cotidiano escolar e das relações interpessoais que aí se estabelecem. Muitos alunos estão propagando, a outros alunos não envolvidos no PIBID, a positividade do envolvimento com este programa.

Outro resultado positivo tem sido os depoimentos de alguns Supervisores (que são os professores efetivos das escolas, que acompanham as atividades dos alunos bolsistas), sobre a percepção de se sentirem/perceberem “formadores” – e a importância que isso representa. Sem considerarmos, também, que é a primeira vez que professores da rede pública recebem uma bolsa para a realização de um trabalho, a partir de uma política pública – e isso, por si só, tem significado um grande estímulo, para não dizer, reconhecimento.

Sobre a questão dos Supervisores – professores das escolas – se sentirem formadores, recorremos a Nóvoa (2009) quando afirma que:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. [] devolver a formação de professores aos professores. (p. 36)

Não poderíamos deixar de afirmar, como mais um resultado positivo, a inserção da Universidade nas escolas públicas do seu entorno – inserção esta representada pela proximidade dos Coordenadores de Subprojetos e seus respectivos alunos bolsistas, no trabalho articulado com os Supervisores das escolas públicas – que se traduz em reuniões de planejamento, reuniões de formação, atividades de confecção de matérias, atividades de intervenção nas salas de aulas das escolas públicas e etc.

Ressaltamos que, além destas percepções positivas, outro dado precisa ser destacado – a relação aproximada da Instituição com os Dirigentes e representantes das Secretarias de Educação parceiras. Esse contato, estabelecido muito tranquilamente, vem possibilitando a troca de informações sobre as necessidades e particularidades de cada escola e rede de ensino, fortalecendo assim as atividades de extensão da instituição, contribuindo para a efetivação do seu papel de estar, também, a serviço da comunidade de seu entorno.

Destacamos, ainda, que há obstáculos que necessitam ser vencidos. O processo de implantação e acompanhamento do PIBID não é simples, pois é permeado por uma série de fatores – quer pela natural adaptação e familiarização com os processos administrativos e pedagógicos para o atendimento das exigências de uma política pública; quer pela complexidade, própria, das diversas instâncias envolvidas - a Universidade e as Secretarias de Educação - com suas ações específicas e, as escolas públicas, cada uma com sua especificidade.

Outro desafio que se coloca se relaciona à articulação das nove diferentes licenciaturas para o desenvolvimento das diversas atividades pelos bolsistas, em sintonia com os supervisores da rede – mas, sem dúvida, recompensador, pelas possibilidades positivas que se deslumbram para o fortalecimento das licenciaturas.

Finalizando, vale apontar a possibilidade, ainda que incipiente, da redução do “abismo” entre a Universidade e a escola pública e a decorrente circularidade que pode vir a se estabelecer no diálogo entre a teoria e a prática, o que reposiciona a relação entre estas instituições, marcada historicamente pela distância.

Referências bibliográficas

BORGES, Luís Paulo Cruz; FONTOURA, Helena Amaral. **Diálogos entre a escola de Educação Básica e a Universidade: a circularidade de saberes na formação docente**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16,n.32, p.143-156, jul./dez.2010

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. out/2009.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: nov./2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RISTOFF, Dilvo. **A tríplice crise da formação de professores**. Portal ANDIFES - Setembro de 2012. Disponível em: www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=705:a-triplice-crise-da-formacao-deprofessores&catid=50&Itemid=100017. Acesso: nov./2012

SANTOS, Silvano Messias dos; COSTA, Tainara da Silva; MIRANDA, Joseval dos Reis. **A formação de professores e o Estágio Supervisionado: socializando experiências e possibilidades**. Anais, VI Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade; Sergipe, 2012.

Recebido para publicação em 19-11-12; aceito em 20-12-12