

Capítulo 6

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente

The institutional program of teaching initiation scholarships: establishing the reflective-practical paradigm in teachers education

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia: la introducción del paradigma práctico-reflexivo en la formación docente

Antonia Dalva França Carvalho, doutora em Educação, Currículo e Ensino, professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na área de Psicologia da Educação, e coordenadora institucional do Pibid-UFPI. Endereço: Rua Benigno Rego Lemos, 3170 – Ininga. CEP: 64050-140 – Teresina, PI. Telefone: (86) 9988-8720. E-mail: adalvac@uol.com.br.

Resumo

Este trabalho aborda a experiência de formação docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal do Piauí. O programa é financiado pelo Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Capes) e objetiva valorizar o magistério, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. O *modus operandis* é realizado por meio da reflexão-ação, centrando-se no eixo do saber fazer, aproximando-se do método clínico para construir a racionalidade pedagógica do futuro professor. Os resultados preliminares mostraram que sedimentar a formação inicial do futuro professor no eixo do saber fazer reflexivo fomenta o desenvolvimento de

competências profissionais e da capacidade dialógica, além de construir a identidade de professor fundada em uma epistemologia prático-reflexiva com contornos emancipatórios.

Palavras-chave: Formação Docente. Professor Reflexivo. Ação-Reflexão-Ação.

Abstract

This work addresses an experience of teacher development in the context of the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation (Pibid) at the Federal University of the Piauí. The Program is financed by the MEC/CAPES and has the objective of valuing teaching, promoting a bond between future teachers and the public school classroom. The *modus operandi* is undertaken through reflection-action, centering on the axis of knowing how to do, approximating the clinical method in order to construct the pedagogical rationality of the future professor. The preliminary results revealed that to sediment the initial formation of the future teacher on the knowing how to do axis, it is necessary to develop professional competencies and dialogical capacity, in addition to constructing the identity of the teacher grounded in a practical-reflexive epistemology with emancipatory contours.

Keywords: Teaching Formation. Reflective Professor. Action-Reflection-Action.

Resumen

Este trabajo analiza la experiencia de formación docente en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) en la Universidad Federal de Piauí. El programa es financiado por el Ministerio de Educación/Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (MEC/Capes) y tiene como objetivo valorar la enseñanza, anticipando el vínculo entre los futuros profesores y las aulas de las escuelas pública. El *modus operandi* se logra por medio de la reflexión-acción, centrándose en el eje del *know-how*, aproximándose del método clínico para construir la racionalidad pedagógica del futuro profesor. Los resultados preliminares mostraron que sedimentar la formación inicial del futuro profesor en el eje del *know-how* reflexivo

fomenta el desarrollo de competencias profesionales y la capacidad de diálogo, además de construir la identidad de profesor fundada en una epistemología práctico-reflexiva con trazos emancipatorios.

Palabras clave: Formación Docente. Profesor Reflexivo. Acción-Reflexión-Acción.

Introdução

A formação de professores na história da educação brasileira tem sido um problema crônico que, entre outros aspectos, culminou na desvalorização do trabalho docente. Com as mudanças vertiginosas em todos os setores da sociedade, provocadas pela globalização, juntamente com as novas tecnologias, na década de 1990, as reformas nas políticas educacionais, em nível global, atentaram para essa problemática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, persevera sobre a valorização do magistério ao definir políticas que contemplem condições de trabalho, salário e carreira dignos, bem como direito à formação continuada. Ela se torna assim o marco inicial do investimento na qualificação docente, obrigando a investimentos por parte das instituições de ensino, em todos os níveis, na formação inicial e continuada dos professores, procurando a melhoria da qualidade social da escola.

Essas reformas trazem em seu âmago a legitimidade da formação para o trabalho docente, admitindo a concepção nuclear de competência baseada no princípio metodológico da ação-reflexão-ação, conforme proposto pelo parecer do CNE/CP nº 009/2001: “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

Nesse sentido, a prática deve permear todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor, além de saber e de saber fazer, deverá compreender o que faz. Para tanto, deverá conhecer e usar procedimentos da pesquisa (professor-pesquisador) e, por essa razão, os cursos de formação deverão ser um “espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 36).

Em 2002, a resolução CNE/CP1 de 18/02/2002, no art. 3º, inciso III, reforça esse parecer, instituindo a pesquisa como ponto de convergência do processo de ensinar e aprender, com base no entendimento de “que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos para mobilizá-los na ação, como compreender, o processo de construção de conhecimentos” (BRASIL, 2002, p. 2).

Essa epistemologia da prática posta para a formação de professores, expressa nos documentos oficiais, espelha-se no movimento do professor como prático-reflexivo. Na literatura, dois estudos produzidos nas décadas de 1970 e 1980, aproximadamente, reforçaram-na: os do europeu Lawrence Stenhouse e os do americano Donald Schön. Tais estudos fundamentaram um modelo curricular no pressuposto de que as ideias educativas deveriam ser experimentadas na sala de aula, voltando seu interesse para compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão sobre a prática para a resolução de problemas. Desse modelo, extrai-se o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las.

Stenhouse (1999) refletiu sobre o desenvolvimento curricular e o lugar do professor enquanto pesquisador do currículo. Ao propor o modelo de professor-pesquisador, sugeriu que o estudo da prática dos professores deve ser efetuado por eles, sinalizando com isso a prática reflexiva, incluindo uma autoanálise. Seus postulados perfilam um professor competente, conhecedor, sensível, reflexivo; dedicado às questões que emanam do contexto de ação. Nessa interpretação, configura-se como um processo no qual o aluno aprende – semelhante a um artista – a arte de ensinar, mediante o exercício de seu próprio fazer. Porém, uma aprendizagem que pressuponha a comprovação crítica e não a aceitação passiva.

Schön (2000), tomando como referência os problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, quando se produz uma base epistemológica, propõe a reflexão como forma de solucioná-los. Ao pontuar sobre as incertezas características da prática profissional, acrescenta o caráter inventivo e improvisador em que o profissional vai criando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz. Com base nos seus entendimentos, foi severo ao criticar

a dicotomização entre teoria e prática, peculiar das universidades, bem como a inadequação com a pesquisa científica e a competência profissional, pressupondo que a crise nas profissões está arraigada na epistemologia da prática dominante.

Porém, há quase uma década de implantação das políticas no campo da formação docente, as práticas formativas parecem permanecer as mesmas, dicotomizadas na relação teoria e prática, mesmo diante das determinações da nova sociedade do conhecimento. Essa sociedade toma como referência o trabalho flexível, requerendo a articulação entre o saber prático e o saber teórico e entre os saberes afetivos, éticos e políticos inerentes ao agir humano, trazendo para a educação o desafio de assegurar as novas bases do trabalho.

Não obstante, o próprio trabalho docente, responsável pela formação dessas competências e, sobretudo, da competência reflexiva, ainda não assumiu seu posto enquanto profissão. Isso decorre, entre outros fatores, de um processo de formação inicial e continuada, em que muitos problemas detectados pela literatura têm dificultado a constituição da nova identidade do profissional docente. Um desses problemas é a desarticulação entre a educação superior e a educação básica, razão pela qual é preciso que seja estabelecida, urgentemente, uma ponte entre esses níveis de ensino, cujos ganhos são significativos tanto do ponto de vista da construção do *ethos* profissional docente, aliando teoria e prática, como do ponto de vista da própria melhoria do ensino da educação básica.

É com essa intenção que o Ministério da Educação instituiu, no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Seus objetivos consistem em incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; e promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. Objetiva ainda proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Por tratar-se de um programa inovador e com perspectivas de melhorar a formação acadêmica de seus alunos de licenciatura por meio da consolidação da relação teoria-prática, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) encontrou nele pujança para continuar buscando, persistentemente, metodologias para fundamentar o modelo de professor prático-reflexivo, pesquisador da ecologia da sala de aula. Por essa razão, este trabalho propõe-se a apresentar, ainda que de forma abreviada, o relato de nossa experiência no desenvolvimento do projeto de iniciação à docência da UFPI.

O projeto, em princípio, agrega 54 bolsistas, alunos das licenciaturas das áreas de Biologia, Física, Matemática, Química, Geografia e Pedagogia, aproximadamente oito alunos de cada uma delas, sete supervisores de área, sete coordenadores de área e um coordenador institucional. Tem, portanto, 69 sujeitos envolvidos, beneficia 1.226 alunos da educação básica e está orçado em pouco mais de um milhão de reais. Nele, o aluno das licenciaturas aprende o ofício de ser professor, orientado por um tutor, professor da escola onde o programa se desenvolve, e por um professor da instituição formadora, acenando para a necessidade do regime de colaboração entre os sistemas de ensino na implementação da Política Nacional de Educação.

Metodologia

O projeto Pibid-UFPI tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Química, Física, Biologia, Matemática, Pedagogia, Geografia e Letras. Constitui-se, portanto, em uma pesquisa-ação de caráter interventivo, uma vez que propõe uma ação deliberada para transformar tanto a realidade da formação de professores da UFPI como a realidade das escolas conveniadas (CHIZZOTTI, 2001), podendo ser caracterizado como projeto/pesquisa. Nesse aspecto, submete-se a orientações disciplinadoras para assumir uma intervenção nos procedimentos metodológicos destes dois mundos, escola e universidade. Seu desenvolvimento compreende três eixos de ações articuladas.

O eixo das ações de monitoria compreende as atividades de atendimento individual e/ou de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas pelos alunos-bolsistas para dirimir dúvidas e reforçar os conteúdos curriculares. O objetivo é reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no projeto, regularmente desenvolvidos em sala de aula.

O eixo das ações prático-pedagógicas refere-se às atividades de organização, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de materiais pedagógicos necessários à execução de oficinas de aprendizagem para os alunos da educação básica e de orientação de projetos. A intenção é criar condições para um ensino prático-reflexivo nas diversas áreas epistemológicas, por meio de atividades que possam fomentar nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, observação, reflexão, pesquisa e inovação.

E, finalmente, o eixo das ações complementares – relativo às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, feiras, sobre temas variados. A ideia é ampliar o conhecimento de mundo de vida dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula.

As atividades realizadas nesses três eixos são direcionadas para a superação de problemas identificados na aprendizagem, desenvolvidas por grupos de alunos-bolsistas de cada área, de modo que eles possam trocar de eixo após um período letivo. Essa sistemática de rodízio é necessária para que todos os participantes possam adquirir as competências requeridas nos três grupos de ação.

A orientação metodológica é baseada na reflexão-ação, centrando-se no eixo do saber fazer (ou aprender a fazer); aproxima-se do método clínico, cuja lógica é analisar os casos para construir uma teoria considerando a ecologia da sala de aula (PERRENOUD, 2002). Tal metodologia toma por base a concepção de educação como processo dialético e dialógico de produção de conhecimento, fundamentando-se no paradigma interacionista/construtivista. Seu propósito é subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e que orientem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. Essa forma de agir desemboca em uma construção teórica de ensino em si, em que o trabalho de campo estabelece a conexão teoria-prática, possibilitando ao estudante colocar em perspectiva suas observações e suas evidências, isto é, reconstrói sua prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação. Nesse aspecto, a reflexão é situada; considera o contexto em que ocorrem as práticas, bem como os efeitos sociais delas. Tal metodologia incentiva a adoção de posturas reflexivas que dão suporte ao autoquestionamento sobre a ação pedagógica, e suas implicações incitam o exercício de perguntas pedagógicas, constituindo-se das dimensões: diagnóstico, reflexão e preparação; planejamento e produção de atividades/material; e execução e avaliação. Isso implica planejamento rigoroso das atividades. Nesse aspecto, elas são planejadas, nos dias e horários pré-definidos, cada grupo em seu domínio, com os alunos da escola, sob a supervisão do supervisor e/ou coordenador, e são sempre desenvolvidas por unidades, temas ou conteúdos, para que o aluno reflita, prepare, planeje, produza e finalmente execute.

Descrever, informar, confrontar e reconstruir constituem, portanto, dimensões que caracterizam a reflexão dos professores. Gonçalves e Gonçalves (1998), ao questionarem a validade ética de certas práticas e crenças como meio de restituir ao professor o seu papel intelectual, observaram em seus estudos que esse modelo favorece o destaque de profissionais em sua prática docente, “seja porque usem, investigando sua própria prática, seja porque ocupem posições de liderança ou porque ascendem ao magistério superior” (p. 119).

Assim, antes da implementação dos projetos, foi necessário diagnosticar a escola, conhecer seu projeto político-pedagógico para: levantar as dificuldades no ensino e na aprendizagem junto aos estudantes das escolas por meio da monitoria; organizar grupos de estudo conforme o interesse dos alunos pelo assunto (tema, conteúdo); definir problemas a serem investigados; planejar formas de intervenção; e estimular a curiosidade pelo tema/conteúdo a ser pesquisado.

Após essas ações serem efetuadas, foram agregados temas/conteúdos comuns às disciplinas envolvidas por meio de oficinas pedagógicas de aprendizagem, que podem ser realizadas por professores

e estudantes e se caracterizam como espaço de partilha e apreensão de conhecimentos. Nesse aspecto, a realização de oficinas/projetos deve compreender: o levantamento de hipóteses; a coleta de informações; a definição de procedimentos para testar a relevância das informações escolhidas em relação aos problemas e às questões formuladas; a avaliação, durante o processo, da qualidade da própria produção do conhecimento; o estabelecimento de relações entre as informações; e a sistematização e apresentação do conhecimento construído.

No desenvolvimento dessa metodologia, foi possível perceber que tanto os alunos das escolas conveniadas como os alunos das licenciaturas envolvidas aprendem coletivamente. Também aprendem os supervisores e os coordenadores de área, que experimentam a oportunidade de produzir e transformar suas práticas pedagógicas. Essa metodologia também concretiza a interdisciplinaridade. Com efeito, se um grupo de alunos da educação básica desejar aprofundar (necessidade detectada pelos alunos das licenciaturas da UFPI) seus conhecimentos acerca do conceito de “genética”, será implementado na escola um projeto que envolva Matemática, Química, Física, Português e Biologia. Isso significa que estamos nos lançando ao desafio de trabalhar a abordagem multirreferencial na formação docente, por meio da leitura teórica e prática dos conteúdos/temas sob diferentes ângulos, em função de sistemas heterogêneos de referência distintos (disciplinas). Uma vez que esses conteúdos serão valorizados, contextualizados e articulados, ganham sentido e fomentam uma aprendizagem significativa e, portanto, duradoura.

O acompanhamento e a avaliação do projeto ocorrem de modo sistemático. Semestralmente essa avaliação é realizada pelo coordenador institucional, por meio de um relatório que tomará como base dados observáveis pela própria coordenadora institucional e dados oriundos do relatório semestral de cada coordenador, supervisor de área e dos alunos.

Como o projeto/pesquisa se desenvolve há quase um ano, os relatórios parciais já evidenciam os primeiros resultados.

Resultados preliminares

O uso de uma metodologia interdisciplinar na formação docente desemboca na construção de competências tanto no aluno da escola básica como no aluno da UFPI, que aprendem a fazer fazendo, discutindo, lendo e refletindo, conforme depoimento de uma aluna bolsista e de uma supervisora de área, respectivamente:

Durante a monitoria eu via que o meu jeito de ensinar não tinha ajudado o aluno como eu queria... Aí eu ia para casa pensando em uma nova forma de fazer com meu aluno aprendesse. E no momento seguinte eu mudava o jeito de ensinar (aluna do curso de Licenciatura em Biologia, 2009).

Além da melhora significativa no quadro de notas das turmas atendidas pelo Pibid, podemos constatar um desenvolvimento relevante da leitura e da escrita de cada um dos alunos que participam das aulas de reforço escolar bem como no que se refere às questões de raciocínio lógico. Além disso, as turmas atendidas pelos alunos da UFPI melhoraram quanto à indisciplina, fato que não ocorreu nas outras turmas. Dados mais significativos teremos após a aplicação da prova do Ideb, que deverá ocorrer em novembro próximo (supervisora da área de Pedagogia, 2009).

Esses depoimentos revelam que estamos concretizando, por um lado, as competências delineadas para os alunos da educação básica. Por outro, mostra que estamos centrando a formação inicial docente da UFPI no eixo do saber fazer, guiado pela reflexão. Com efeito, quando o licenciando, aprendiz de professor, envolve-se em seus projetos, no ambiente escolar, ele é desafiado a questionar. Na medida em que necessita pensar para expressar suas dúvidas e que lhe é permitido formular questões que tenham significado para ele, emergidas de sua história de vida, seus interesses, seus valores e suas condições pessoais, ele estará desenvolvendo a competência reflexiva e a capacidade criativa de resolver problemas no âmbito de seu trabalho. Além disso, por meio da interlocução com seus pares, supervisores e coordenador de área, ele também estará desenvolvendo a capacidade dialógica e, na medida em que se insere no ambiente da escola, vivenciando seus problemas, estará desenhando sua práxis e definindo e construindo a identidade de ser professor por meio de uma racionalidade pedagógica capaz de optar pela emancipação (HABERMAS, 2003).

Nesse caso, teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo entendida como práxis, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

O projeto também tem estimulado o desenvolvimento profissional dos próprios professores da escola por meio de estudos para aprofundar os conhecimentos e buscar novas alternativas de trabalho. Eles consideram o contrato e a troca de experiências com os estudantes um fator positivo nesse processo de reflexão de suas práticas pedagógicas.

No tocante ao aluno da escola, a metodologia tem gerado aprendizados percebidos pelos próprios alunos, quando dizem, por exemplo: “Aprendi melhor a ler com os jogos e as figuras que a monitora trabalha”.

Porém, alguns fatores contribuíram para truncar, ainda que em partes, a realização do projeto, tais como: infraestrutura limitada da escola; pouco apoio da direção da escola nas atividades cotidianas; baixa alfabetização geográfica, matemática, biológica e de outras áreas dos alunos, identificada por causa da dificuldade de leitura e interpretação dos conteúdos estudados; ausência da família no processo de educação; e a existência de outros projetos do MEC em uma das escolas conveniadas.

Apesar dessas condições adversas, o projeto de iniciação à docência possibilitou aos futuros professores o desenvolvimento das seguintes habilidades: compreensão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do professor, com destaque para postura, atenção, dedicação, segurança e motivação; ampliação de estudos sobre os conteúdos trabalhados; reconhecimento das necessidades de estudo dos alunos da escola; busca de melhores formas de atendimento dos alunos, por meio de leitura (reflexividade); compreensão de que o papel do professor vai além do conteúdo, uma vez que é preciso incentivar os alunos a lerem e a buscarem conhecimento; capacidade de pesquisa e estudo pessoal como meio de responder às dúvidas de cada aluno; maior interesse pela

atividade docente; ampliação da interpretação da área epistemológica de atuação; aprendizado de paciência, didática e valorização à pesquisa; interesse no estudo de conteúdos específicos, para discuti-los com os alunos da escola com mais propriedade; melhoria no desempenho das apresentações orais, atividade das disciplinas da graduação; percepção da importância do planejamento de ensino; entendimento do funcionamento de uma escola pública; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em atividades em grupo; e melhoria na organização do tempo disponível.

Como se trata de um trabalho ainda em andamento, posteriormente analisaremos como os alunos – futuros professores – estão pensando, que recursos aprenderam a utilizar, que relações conseguem estabelecer, que operações realizam ou inventam, como realizam o processo de reflexão na ação e qual o sentido que constroem sobre o ofício de professor por meio da articulação de significados e da postura de entendimento intersubjetivo que move este(a) projeto/ pesquisa. Dito de outra forma, como este projeto pode colaborar para formar o perfil de professor reflexivo e que competências foram adquiridas.

Considerações finais

Geralmente, o pesquisador social está interessado na descoberta de respostas para um problema específico ou em descrever um fenômeno da forma mais clara possível (MINAYO, 2000). Assim, procuramos, por meio deste relato de experiência, evidenciar as ações realizadas no interior da UFPI decorrentes do projeto de iniciação à docência instituído pelo Pibid.

A nossa proposta é desenvolver uma metodologia interdisciplinar para fundamentar a formação inicial de professores no paradigma da reflexão-ação, que tem se revelado exitosa por gerar situações de aprendizagem e solucionar problemas. Afinal, enfatiza Schön (2000, p. 41), aprender na prática significa não apenas reconhecer regras de raciocínio, ou novos métodos de ação, mas também “construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e novas formas de

resolver problemas” nascidos do pensamento prático e de igual diálogo entre professor e aluno.

Com efeito, os êxitos foram percebidos tanto nos alunos das escolas da educação básica como nos alunos das licenciaturas. Em relação aos primeiros, porque eles são estimulados em sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006) ao vivenciar o conhecimento em situações de pesquisa, prática e demonstração. Em relação aos segundos, porque eles, no aprendizado e desenvolvimento de suas competências profissionais em situações de prática, têm a colaboração de um professor da escola (supervisor), competências que são chanceladas por um professor da universidade (coordenador de área). Nesse sentido, o supervisor da escola e o coordenador de área, trabalhando em regime colaborativo, proporcionam a formação do futuro professor da educação básica, centrada no eixo do saber fazer, tomando a ação como reflexão.

Nesse sentido, o projeto de iniciação à docência, desenvolvido no âmbito da UFPI, aqui exposto, colabora para promover, logo no início do curso, a conexão entre teoria e prática, por meio da ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática. Portanto, na contramão da intenção de se legitimar um modelo de formação de professores com base nas competências, tornando-o um mero “receituário genérico e abstrato”, estamos descobrindo condições para fazer cursos dessa natureza, em que se articula ensino com pesquisa e pesquisa da realidade; ou seja, reflexão e ação.

É relevante pontuar que a reflexão por nós idealizada tem o sentido de megacompetência, matriz das demais competências profissionais, elemento fundador da práxis educativa, pelo seu caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto. Como assevera Mello (1982), a reflexão nesse caso é identificada com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Além disso, essa experiência tem fomentado aos licenciandos a oportunidade ímpar de vivenciar o aprendizado do ofício no chão da sala

de aula, conseguindo interferir, inclusive, na subjetividade dos sujeitos, conforme o relato desta aluna da licenciatura em Geografia:

“ No primeiro dia de monitoria, perguntei aos alunos o que eles queriam ser no futuro; a maioria deles responderam (sic) jogador de futebol. Indaguei porque ser jogador de futebol e responderam para ganhar muito dinheiro e ajudar minha família. Nessas respostas, percebi que aqueles alunos não tinham a ambição de estudar para passar num vestibular, ou melhor, nem sabiam o que era vestibular. No último dia de monitoria na escola, conversando com alguns alunos, repeti à (sic) pergunta que fiz no primeiro dia; a surpresa foi que alguns responderam médico(a), advogado(a). Nessa resposta, percebe-se que os alunos já pensam em estudar para ter uma profissão. Acredito que essas respostas sejam resultado do trabalho desenvolvido por nós bolsistas; conseguimos mostrar para aquelas crianças que existe outra realidade diferente da que eles estão acostumados, de que eles são capazes de ter um futuro diferente da vida de seus pais [...]” (2009).

Isso significa que o Pibid-UFPI está instituindo o paradigma de formação prático-reflexivo, que propõe uma epistemologia da prática profissional para a pesquisa e para a prática. Isso implica um modelo curricular fundado no pressuposto de que as ideias educativas devem ser experimentadas na sala de aula; seu interesse é compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão sobre a prática para a resolução de problemas. Desse modelo, extrai-se o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las. Afinal, “na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e a sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 182).

Efetivamente a experiência tem mostrado, por um lado, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, bem como a consciência sobre a necessidade de vincular o conteúdo escolar à realidade cotidiana dos alunos. Por outro, a necessidade de conectar o conteúdo acadêmico-científico e o conteúdo do currículo escolar, modificando também a consciência pedagógica dos coordenadores de área para a especificidade da formação de professores. Ressalte-se ainda que o projeto está possibilitando não somente o crescimento dos alunos em processo de formação docente, mas a elevação da autoestima e da esperança de uma vida melhor para boa parte dos alunos da escola.

Tais resultados, indubitavelmente, mostram que o poder público, por meio do Ministério da Educação, ao constituir o Pibid, resgata, ainda que em partes, um dos débitos do Brasil com a formação de professores. Porém, o programa ainda não é capaz de agregar todos os alunos. E, lamentavelmente, muitos deles que já concluíram o curso não puderam vivenciar de forma tão intensa a realidade escolar, apesar do esforço dos docentes das licenciaturas.

Portanto, o grande desafio do Pibid é consolidar uma nova cultura de formação; ou seja, a nova epistemologia da prática docente, estabelecendo parcerias e constituindo novos paradigmas de educação. Para as universidades, esse desafio incide na efetiva promoção da relação entre teoria e prática no processo de formação docente; para as escolas, no sentido de que elas (re)signifiquem suas práticas curriculares e (re) reconheçam como laboratórios legítimos de formação de professores.

Sob essa composição, ainda que o Pibid tenha mostrado sua pujança em valorizar o magistério, é importante destacar que a valorização perpassa as condições de trabalho e de salário do professor. São elas que delineiam o exercício de uma vida e de uma carreira decente, além da expectativa de uma profissão digna para que essa geração, que deseja oferecer seu trabalho e suas ideias inovadoras, possa investir em uma profissão que pode colaborar com a modificação do *status quo* social.

Recebido em 29/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 21/09/2011

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer normativo n° 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 21.

_____. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortes, 2001.

FREIRE, P. Educação e mudança. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F.; ELISABETE, M. de A. P. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003.

MELLO, G. N. de. Magistério de 1° grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação de professores. São Paulo: Vozes, 2002.