

LIMITES E POSSIBILIDADES DA CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Vol. II Número 22 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

LIMITS AND POSSIBILITIES PIBID'S CONTRIBUTION TO THE INITIAL AND CONTINUING TEACHER OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

Carlos Soares Barbosa¹

RESUMO: Considerando a permanência da pouca oferta de estudos sobre a educação de jovens e adultos (EJA) nos cursos de magistério, em nível médio, ou de Pedagogia e Licenciaturas, em nível superior, o objetivo do trabalho é analisar as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a fim de identificar as contribuições do referido programa na formação inicial de professores (licenciandos) e nos possíveis deslocamentos dos professores em exercício profissional em relação à concepção da EJA e às suas práticas pedagógicas. Trata-se de pesquisa-ação realizada entre 2014 e 2015 em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, que além da observação do cotidiano escolar recorreu à análise dos relatórios produzidos pelos seis bolsistas do programa e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os referidos sujeitos e com três professores da unidade escolar (de um universo de oito professores). Os resultados constata a positividade do PIBID na formação inicial dos futuros docentes, mas aponta suas fragilidades de intervenção junto àqueles que se encontram no exercício da profissão. Ressalta, porém, que apesar de ser uma ação em curto prazo, o PIBID é um passo importante dentre muitos a serem dados no intuito de problematizar/ressignificar as concepções sobre a EJA e as práticas docentes construídas ao longo de anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, PIBID, formação docente

ABSTRACT: Considering the continuing low supply of studies on adult education (EJA) in teaching courses in middle level, or

Professor da Faculdade de Educação/Graduação em Pedagogia da UERJ. Historiador, doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ) e mestre em Educação pela UFRJ. profcarlossoares@gmail.com.

Education and Degrees in higher education, the objective is to analyze the actions of the Institutional Program Exchange Initiation to Teaching (PIBID) developed in the Bachelor's Degree in education from the State University of Rio de Janeiro (UERJ), in order to identify the contributions of the program in initial teacher training (undergraduate) and possible displacements of teachers professional practice in relation to the design of adult education and their teaching practices. It is action research conducted between 2014 and 2015 at a school in the municipal of Rio de Janeiro, which in addition to the observation of daily school used an analysis of the reports produced by the six program grantees, semi-structured interviews with those subjects and three teachers from the school unit (a universe eight teachers). This study verifies the PIBID positivity in the initial training of future teachers, but points out its intervention weaknesses together those who are in the profession. Points out, however, that despite being an action in the short term, the PIBID is an important step of many to be taken in order to discuss and ressignificar not only conceptions of the EJA, but the teaching practice built up over years.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; PIBIB; teacher training.

Embora no Brasil a necessidade de oferecer educação aos jovens e adultos apareça desde a Constituição de 1934, na prática, ela tem sido secundarizada no rol das políticas públicas educacionais, seja na área do financiamento, seja em ações que garantam o acesso e a permanência com qualidade desse grupo à escola. A não exigência de formação docente específica para atuar nesta modalidade constitui em alguns dos entraves para a qualidade da oferta. Estudos demonstram que os docentes que nela atuam, geralmente, são os mesmos do ensino regular que, ou reproduzem a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes, ou adaptam a metodologia utilizada com este público (DI PEIRRO, 2008; OLIVEIRA, 2009). Esta realidade é agravada pelo fato de até pouco tempo ser rara a oportunidade de estudos sobre a educação de jovens e adultos e suas especificidades nos cursos de magistério, em nível médio, ou de Pedagogia e Licenciaturas, em nível superior. Segundo dados do INEP (apud SOARES, 2008), dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos; deste conjunto, apenas dois eram oferecidos na região Sudeste (12,5%).

Para suprir esse déficit na formação inicial docente verificam-se algumas ações, como a oferta de programas de formação continuada promovida por algumas instituições de ensino superior, organizações não governamentais especializadas e equipes técnicas dos organismos públicos. Entre esses programas há o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2009, que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é elevar a qualidade da formação inicial de professores promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica.

O presente artigo visa analisar as ações executadas pelos bolsistas do Subprojeto "Saberes de Jovens e Adultos e saberes Docentes", desenvolvido no âmbito do PIBID no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã), que tem por objetivo formar profissionais para o exercício do magistério em classes de anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Centrando-se nas ações desenvolvidas nos anos de 2014 e 2015 em uma escola municipal localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, integrante do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), objetivamos identificar as contribuições do PIBID na formação inicial dos licenciandos e nos (possíveis) deslocamentos da equipe docente da escola, em relação à concepção da EJA e às suas práticas pedagógicas.

Trata-se de pesquisa qualitativa pautada nos fundamentos da metodologia pesquisa-ação colaborativa, uma vez que enquanto pesquisador e professor da unidade escolar investigada buscou-se compreender o universo dos significados dos sujeitos. Para tal intento, além da observação do cotidiano escolar, recorreremos à análise dos relatórios produzidos pelos seis bolsistas do programa e a realização de entrevistas semi-estruturadas com todos os bolsistas e três professores (de um universo de oito docentes). Analisamos os discursos dos sujeitos a partir do cruzamento das discussões teóricas dos campos da EJA e da formação de professor, ancorados em Paiva (2014), Oliveira (2009), Pimenta (1997), Fontoura (2007) e Tardif (2000) e Novoa (2004).

A deficitária formação inicial e continuada de professores para educação de jovens e adultos

Conforme definida na Declaração de Hamburgo, documento síntese da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, a educação de pessoas jovens, adultos e idosas não se limita aos processos de aprendizagem que ocorrem na escola, mas engloba todos os processos de aprendizagens que acontecem com homens e mulheres por toda a vida, em todos os espaços sociais. Esta ampliação conceitual é mais do que um trocadilho semântico. Constitui-se no direito de todos à educação e na concepção de que as aprendizagens ocorrem ao longo da vida e em todos os espaços existentes na sociedade multicultural. Nesta perspectiva, compreendemos ser a escola apenas um, dentre muitos espaços sociais onde as pessoas jovens, adultas e idosas constroem e partilham seus conhecimentos.

No que se refere à dimensão escolar e seus marcos legais, a Constituição de 1988 constitui-se em um “divisor de águas” para a EJA, por reconhecer o direito subjetivo de pessoas jovens e adultas à educação e o dever do Estado em ofertá-la. No lastro da “educação para todos” que orientou os movimentos populares na década de 1980, a Carta Magna consagrou “o dever do Estado com a educação escolar pública, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria”. Esta ampliação constitucional da responsabilidade do poder público com a educação – e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), sancionada em 1996 -, orientou-se no sentido oposto a Lei nº 5692/71, que definia a obrigatoriedade do Estado à oferta a educação restrita às crianças/adolescentes de 7 a 14 anos.

Não obstante a garantia da lei seja um passo importante para a constituição dos direitos, ela não é suficientemente capaz de mudar representações e comportamentos historicamente instituídos. Desse modo, apesar de reiteradas denúncias e reivindicações promovidas pelos movimentos sociais, como o Fórum EJA existente em todo país, constata-se na materialidade que o acesso e a permanência de pessoas jovens e adultas não têm sido efetivamente garantidos devido a muitas mediações, dentre elas, a forma que a modalidade é tratada pelas políticas públicas educacionais e seus executores. À efeito de exemplificação podemos citar o Fundo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica (FUNDEB), instituído em 2007. Embora a EJA tenha sido contemplada pelo novo fundo, os insuficientes recursos financeiros aplicados comprometem a qualidade do ensino de muitas escolas públicas de todo o país, fazendo com que professores e alunos convivam diariamente com a escassez de recursos pedagógicos e com as precárias condições de ordem estrutural, como a falta de laboratórios de ciências e de informática (ou pouco acessíveis aos alunos da EJA), salas de leitura com materiais inapropriados para a faixa etária atendida e a carência de atividades extraclasses. Além desses, outro agravante apontado pelas pesquisas das últimas décadas diz respeito à falta de formação específica dos professores para atuar na EJA, como salientam Moura (2009) e Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008).

A improvisação de professores nas classes de alfabetização, por exemplo, é uma prática recorrente desde as campanhas de alfabetização iniciadas no Brasil na década de 1940 e que permaneceu nos Programas Alfabetização Solidária (instituído durante o governo de Fernando Henrique Cardoso) e Brasil Alfabetizado (instituído no governo Lula da Silva e em execução no governo Dilma Rousseff). O não sucesso de tais programas está relacionado, entre outros, a sua curta duração, seu caráter pontual e pragmático, bem como a deficiência na formação básica dos educadores e/ou a ausência de habilitação para o exercício do magistério, apesar da alfabetização ser uma tarefa complexa que exige competência, fundamentação teórica e compromisso ético-político dos profissionais.

Todavia, não são apenas as classes de alfabetização da educação escolar que sofrem com a improvisação de professores. De modo geral, a transposição de professores do ensino regular para a EJA, sem a exigência de habilitação específica, também é uma prática corrente no ensino fundamental e no ensino médio. Sem haver concurso específico para atuação na EJA, os professores que trabalham no ensino regular geralmente são os mesmos que atuam na educação de jovens e adultos, como ressaltam Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008). Acabam atuando na EJA, ou como forma de melhor acomodar seu horário já que grosso modo ela é ofertada no horário noturno, ou para complementar seus proventos com a dupla jornada de trabalho. O agravante é que muitos desses professores não tiveram estudos específicos sobre a EJA na sua formação inicial. Como nos mostra Soares (2008), com base nos dados do INEP, em 2005, das 612 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA (2,45%) e, dos 1698 cursos existentes na época, somente 27 ofertavam essa formação específica (1,59%).

Esta distorção geralmente não é corrigida durante o exercício da profissão, já que são tímidas as ações de formação continuada voltadas para a área, tanto por parte das universidades quanto de ONGs ou entidades governamentais. Se considerarmos a importância da EJA em países marcados pela permanência do analfabetismo e pelo enorme quantitativo de jovens com baixa escolaridade como o Brasil, podemos afirmar que ainda são tímidas as ações das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos, principalmente devido ao potencial como agência formadora. Com exceção dos cursos de especialização em nível de pós-graduação, mormente os poucos cursos oferecidos são pontuais, aligeirados, sem continuidade e pouco contribuem para deslocarem os professores de suas “zonas de conforto” e modificarem suas práticas pedagógicas; práticas estas orientadas, na maioria das vezes, pela perspectiva da “suplência” e da educação compensatória, por conceberem a EJA como uma “nova oportunidade” dada aos jovens e adultos face à exigência do mercado de trabalho e não como um direito a aprendizagem ao longo da vida e ao ensino de qualidade. Ao darem pouca atenção à diversidade dos sujeitos e as especificidades de cada etapa da vida (jovens/adultos/idosos) a tendência é a infantilização das atividades, isto é, a reprodução das atividades desenvolvidas com crianças/adolescentes no ensino regular, ou atividades que muitas vezes não atendem as expectativas dos alunos.

Nesta problemática inserem-se os gestores escolares e a equipe pedagógica da escola pesquisada pois, assim como os professores, tiveram poucas oportunidades de estudos sobre a EJA em suas formações. Incluem-se também os gestores públicos das três esferas de governo, uma vez que são mínimas as ações com vistas à reversão do quadro deficitário de formação continuada, apesar da existência de alguns programas oferecidos por alguns municípios.

Neste sentido, compreendemos o PIBID em EJA do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como uma ação que pode contribuir não só para a minimização das lacunas em relação à formação inicial e continuada de professores que atuam na referida modalidade, mas também para o rompimento da clássica

dicotomia entre teoria e prática, a qual concebe a universidade como espaço da teoria (local onde as teorias educacionais são elaboradas) e a escola como espaço da prática (local onde as teorias são executadas).

A permanência da polarização entre o fazer e o pensar - característica marcante do modelo de racionalidade técnica que durante muitos anos orientou a formação docente – talvez seja a herança mais perceptível da concepção positivista do conhecimento nos cursos de licenciaturas da atualidade; fato que se expressa na estruturação curricular de muitos cursos, onde pesquisa, ensino e prática se configuram como pólos separados. A vigorosa defesa de muitos teóricos (e nossa também) de que o fundamento da atividade docente está na articulação entre teoria e prática e que a forma de se evitar os defeitos de uma formação modelizante seria preparar o professor para a investigação científica e reflexiva na condução e avaliação de sua própria prática e dos meios para teorizar a experiência adquirida (PIMENTA, 1994; ZEICHNER, 1993). Reflexividade, nesta perspectiva, significa a capacidade de pensar sua própria prática no intuito de rever e propor estratégias de intervenção visando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A defesa dessa perspectiva imprime a exigência de uma formação docente que também se organize sob o mesmo enfoque reflexivo, isto é, um processo formativo de identidade crítica, diferente da lógica da transmissão. Trata-se de uma formação, como observa Nóvoa (1992), que proporcione situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Mas para que esta formação crítica e a prática investigativa se tornem recorrentes muitos teóricos afirmam que os futuros professores devam ser inseridos na realidade escolar durante todo o processo de formação, uma vez que determinadas especificidades da profissão só serão adquiridas com a convivência na escola. Como ressalta Nóvoa,

é evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2004, p. 5).

A necessidade de ligar a formação de professor ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas é uma tendência da política educacional dos países da união européia e de alguns países da América Latina desde o final do século passado, mas com reduzida presença nas políticas de formação docente no Brasil no mesmo período. Desponta recentemente por meio do PIBID ao defender que os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2015). Com base no artigo 3º do Decreto nº 7.219/10, que institucionaliza o PIBID como política pública, verifica-se a preocupação do programa em promover a integração entre educação superior e educação básica, bem como a articulação entre teoria e prática durante a formação do professor, como expressos em seus objetivos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promover a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de

ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, CAPES, 2007).

Portanto, o PIBID busca “antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública” através da “articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Sedo assim, a expectativa inicial era a de que o encontro/diálogo entre os licenciandos e os professores das escolas públicas suscitassem reflexões e aprendizagens que provocassem nos sujeitos envolvidos possíveis deslocamentos quanto às suas concepções em relação à escola, às especificidades da EJA e às suas práticas pedagógicas. A partir dessa premissa, objetivamos identificar as contribuições do Pibid na formação de futuros professores e para aqueles que já se encontram no exercício da profissão em uma escola participante do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro.

Pibid em licenciatura em pedagogia: limites e potencialidades para a formação docente em eja

O Pibid/Pedagogia/Uerj-Maracanã iniciou-se em 2013 com 12 bolsistas distribuídos em duas escolas: uma pertencente ao município do Rio de Janeiro e outra ao município de Mesquita. No ano seguinte estas foram substituídas por duas novas unidades escolares, ambas localizadas na zona norte do município do Rio de Janeiro, e acompanhadas por seis bolsistas cada uma. A unidade escolar onde centramos nossa pesquisa passou a oferecer a modalidade (classes de alfabetização e de 1º e 2º segmentos do ensino fundamental) somente a partir de 2012, no horário noturno. Dentre os oito professores que compunham o corpo docente iniciado naquele ano, somente um continuava em 2014 – ano em que a pesquisa foi iniciada. Neste ano, do total de oito professores, três deles possuíam mais de 5 anos de experiência com a EJA (37,5%), três tinham de um a três anos de experiência, ao passo que dois professores (25%) nunca haviam trabalhado com alunos adultos e idosos.

Quanto à equipe de gestores e à coordenação pedagógica, embora estejam em exercício profissional a mais de duas décadas, não possuíam experiência de trabalho com o público adulto até o início da EJA na escola e não cursaram disciplinas sobre a modalidade durante sua formação inicial, o que demonstra a necessidade das formações continuadas serem estendidas a todos os profissionais que atuam na EJA. Principalmente se considerarmos os resultados da pesquisa realizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e coordenadas por Paiva e Andrade (2004), que demonstraram o pouco conhecimento dos gestores de escolas que ofertam a EJA quanto às legislações e documentos específicos que normatizam a referida modalidade. Mediante a esse quadro e salvaguardadas as devidas exceções, na escola pesquisada resultam dois tipos de atitudes por parte da gestão e do corpo docente: a pouca atenção às especificidades da EJA e de seus sujeitos, o que as levam a fazerem uso das mesmas regras e normas utilizadas com as crianças e adolescentes no ensino regular, no horário diurno, e a compreensão da EJA por meio de um viés assistencialista, sobretudo para com os alunos adultos e idosos.

Esses comportamentos reforçam a necessidade de mudanças a serem implementadas na EJA, entre elas, ser tratada na perspectiva do direito, a implementação de um currículo intercultural que valorize a diversidade do seu público, a oferta de específica formação docente e o reconhecimento de suas especificidades pedagógicas e metodológicas. A ausência de tais ações, aliada a questões de financiamento e gestão, contribuem para a fragilidade de ações que garantam a permanência com qualidade de

jovens, adultos e idosos na escola. Paiva (2014), em pesquisa recentemente realizada no Rio de Janeiro, corrobora que a qualidade duvidosa do ensino na EJA é decorrência de ações por parte de gestores escolares, professores e do poder público, principalmente em tempos de estandarização das avaliações institucionais (Prova Brasil, SAEB) e a corrida para se atingir as metas projetadas pelo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB).

Neste contexto, verifica-se a EJA utilizada por alguns gestores públicos como estratégia para “maquiar” os resultados das redes (municipal e estadual), uma vez que os alunos da modalidade não participam oficialmente das avaliações institucionais e do IDEB. A transferência para a EJA de alunos do ensino regular com histórico de reprovação e que se encontram em distorção idade-série vem sendo a estratégia utilizada nos últimos anos pelos gestores públicos como meio para melhorar o fluxo escolar e não colocar em risco os resultados projetados. Desse modo, a crescente juvenilização da EJA é explicada não somente pelo ingresso precoce dos jovens das camadas populares no mercado de trabalho (muitas vezes no mercado informal), mas também pelo processo de transferência compulsória conduzido pelos gestores escolares e professores dos alunos considerados “indisciplinados” e/ou com dificuldades de aprendizagens. Mediante a “eugenia educacional” realizada no ensino regular, para esses professores e gestores a EJA é concebida como uma espécie de “depósito” dos “fracassados”. Em nome da “pedagogia dos resultados”, em que se valoriza mais a performance estatística do que aprendizagem, nega-se a milhares de jovens, adultos e idosos o direito de aprender e se aprimorar ao negar-lhes o direito a uma escola de qualidade.

Há, portanto, uma considerável distância entre o que é enunciado nos documentos oficiais e nas teorias educacionais e a prática realizada no chão da escola. Os licenciando-bolsistas percebem objetivamente este hiato ao relatarem os improvisos feitos por alguns professores em termos de planejamento, recursos didáticos e práticas pedagógicas, assim como os rearranjos feitos pelos gestores (municipal e escolar) para o funcionamento da escola no horário noturno, como, por exemplo, a falta de funcionários de apoio, o que faz com que as salas de aula e os banheiros não sejam limpos adequadamente no turno noturno e que não haja profissional para o trabalho na biblioteca. Registra-se também poucas atividades extra-escolares e a inexistência de laboratório de informática e de ciências na unidade escolar.

Quanto aos professores e gestores, constatamos a pouca reflexão para as especificidades da EJA e a diversidade dos sujeitos, mesmo nos tempos destinados aos estudos/planejamento docente. Para um dos licenciando-bolsistas esta situação agrava-se com a ausência da coordenadora pedagógica no horário noturno, já que

nem todos os docentes são preparados para trabalhar com as questões emergentes da EJA; esta é uma deficiência que advém da formação desses profissionais. A escola poderia investir na formação continuada desses professores e este papel poderia ser desenvolvido pela equipe pedagógica, mas não é um diálogo que ocorre no interior do espaço escolar (BOLSISTA A, entrevista realizada em 10/12/2014).

Em diálogos com os autores estudados na universidade, os bolsistas identificam que na escola parceira as ações pedagógicas na EJA ainda são fortemente orientadas pelo viés da “educação compensatória” e pelo princípio da “suplência”, o que ocasiona atitudes assistencialistas e corporativistas por parte da equipe docente e gestora, entre elas, a aprovação dos discentes sem a preocupação acurada de que se eles construíram, razoavelmente, as competências cognitivas, políticas, afetivas e sociais. Aprovações estas, com a finalidade de manter o índice de fluxo escolar requerido pelo órgão central, e/ou de manter a disciplina escolar (modo encontrado para que os alunos indisciplinados, sobretudo os mais jovens, “saíam” mais rapidamente da unidade escolar).

Por outro lado, a pouca institucionalização de diálogo entre a escola e a universidade, o distanciamento histórico entre ambas, faz com que essas instituições se entrelacem com desconfiança. Por valorizarem o conhecimento construído na prática, na experiência do trabalho docente, para a maioria dos professores (principalmente os do 2º segmento do ensino fundamental) os bolsistas não têm muito a lhes contribuir. Afirmando que

na universidade se aprende muitas teorias que não ajudam o professor a enfrentar os desafios da sala de aula, porque só se aprende a ser professor no dia a dia da sala de aula (EDUCADOR C, 2º segmento, 2014).

Não acredito que a leitura de algum autor vai fazer eu melhorar a minha prática ou de qualquer outro professor, não. Isso ocorre muito mais pela experiência, pela própria prática, do que pela leitura das teorias (EDUCADORA, 1º segmento, 2014).

Mas se há professores pouco receptivos aos estagiários e aos bolsistas do Pibid por se sentirem incomodados com a observação de sua prática pedagógica, em contrapartida, há aqueles que reconhecem a importância do estágio e de ações voltadas para a formação docente. Como afirma uma educadora do 1º segmento do ensino fundamental,

o Pibid possibilita os futuros professores conhecerem a realidade da escola pública e, ao mesmo tempo, a sua presença ajuda a nós, professor, com as tarefas, e nos estimula a pensar em novas metodologias e em novas atividades (EDUCADORA, 1º segmento, 2014).

Para a referida professora,

quando ocorre uma boa relação entre o professor e os estagiários a troca é bacana, pois quando sentamos para pensar um tema de aula e os materiais, a contribuição deles sobre a aula me ajuda a refletir sobre a minha prática (EDUCADORA, 1º segmento, 2014).

O Subprojeto “Saberes de Jovens e Adultos e saberes Docentes” segue duas linhas de ação articuladas entre si - a investigação e a intervenção pedagógica -, pois parte do entendimento de que o conhecimento da realidade em que se quer intervir é o ponto de partida para o planejamento de um programa de ação. Neste sentido, durante a realização da pesquisa pudemos acompanhar duas ações de intervenção desenvolvidas pelos bolsistas com os alunos das seis turmas existentes na escola (uma classe de alfabetização, uma do 1º segmento e quatro do 2º segmento do ensino fundamental).

No primeiro semestre foi realizada uma roda de conversas versando sobre “os movimentos sociais e o Estado de direitos: a organização e a luta popular na garantia efetiva dos direitos existentes e na criação de novos direitos”; ação que fora bem acolhida pelos alunos e professores. No segundo semestre, cada bolsista realizou uma atividade de intervenção pedagógica, planejada em conjunto com um professor da escola. A expectativa da coordenadora do Subprojeto (professora da universidade) e do supervisor (professor da escola parceira) era de que os professores e bolsistas ao planejarem juntos pudessem refletir sobre as metodologias e as práticas condizentes aos sujeitos da EJA.

Na avaliação dos bolsistas, tais atividades os fizeram superar alguns receios, além de compreenderem

a imprevisibilidade da sala de aula [...] e a necessidade do professor escutar os alunos, reconhecendo que eles têm algo a dizer e dando-lhes a condição de atuarem como sujeitos da aprendizagem (BOLSISTA D, entrevista realizada em 12/12/2014).

A necessidade de flexibilização do planejamento é outra necessidade apontada, caso o professor esteja interessado em atender as expectativas de aprendizagens dos alunos. Cabe insistir que a prática fora o ponto de partida e de chegada da ação planejada. Afinal,

ninguém se torna profissional “apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (FÁVERO, 1992 apud PIMENTA, 1997, p. 69).

Práxis aqui entendida como unidade teórico-prática, considerando teoria e prática como componentes indissociáveis. Neste sentido, entendemos ser a sala de aula um espaço de construção do conhecimento, caso as práticas sejam confrontadas pelos próprios atores que nela atuam com auxílio da teoria – produto, inclusive, de determinada prática reflexiva. Trata-se dos saberes docentes construídos através da reflexão, análise e problematização da sua prática profissional, como bem expõe Tardif (2000).

Apesar da avaliação positiva de professores e coordenação pedagógica das ações realizadas pelos bolsistas na escola parceira, constatamos a fragilidade de sua integração com os professores, principalmente os do 2º segmento do ensino fundamental. Nossa premissa era de que o Pibid em Licenciatura em Pedagogia pudesse potencializar a reflexão das práticas e das rotinas instituídas ao promover a convivência entre os futuros professores e os diferentes atores da ação pedagógica das escolas (professores, gestores e coordenação pedagógica). Especialmente por compreendermos o programa, com base em Freire (1996), como um caminho de mão dupla, capaz de promover reflexões tanto aos professores em formação inicial quanto àqueles que já se encontram no exercício da função, por estarem ambos ensinando e aprendendo. Assim, a partir da aprendizagem colaborativa, das trocas de experiências, não seriam somente os licenciandos quem aprenderiam com os mais experientes. Estes também aprenderiam com os que se encontram em processo de formação inicial, através do diálogo - ainda que informalmente - a respeito de algumas discussões/ideias provocadas na/pela universidade. Na escola pesquisada esta é a dimensão da formação potencializada pelo Pibid que apresenta maior dificuldade, determinada por múltiplas mediações. A primeira delas é o pouco espaço dado pelo corpo docente para as propostas provocadoras e provocativas que os licenciandos-bolsistas tentaram empreender, como bem expõe o relato de uma bolsista.

A escola é pequena, fomos bem recebidos por todos, porém não tivemos muita abertura, apoio suficiente para as nossas atividades e nem estímulo ao nosso projeto. Penso que o problema não é conosco e sim do quadro de professores, do quadro de profissionais que não valorizam a EJA; parece que somente cumprem horários. Com o calendário corrido não tivemos a oportunidade de discutir prática pedagógica com os educadores, creio que isso também fica como aprendizado para o ano que vem, pois, ao observar a prática de alguns profissionais da escola, vemos que essa discussão é fundamental (BOLSISTA C, 2014).

As precárias condições de trabalho e o cansaço dos professores que atuam na EJA no horário noturno são mediações que também precisam ser consideradas, posto que para todos os docentes da escola pesquisada trata-se da terceira jornada de trabalho. E apesar da carga horária dos professores do município do Rio de Janeiro reservar tempos semanais para que os centros de estudos aconteçam dentro da escola, esses encontros geralmente são marcados pela ausência de reflexão teórica e de sistematização de estudos coletivos, o que contribui para a pouca abertura do corpo docente para atividades de reflexão que ultrapassem os muros do senso comum, conforme proposta inicialmente planejada pelos bolsistas do Pibid em conjunto com a coordenadora e o supervisor do programa.

Ao mesmo tempo, a frágil apropriação de instrumental teórico por parte dos bolsistas também colabora para a problemática apresentada, fazendo-os não se sentirem “empoderados” para uma discussão mais aprofundada com os docentes, além de prejudicar a análise qualitativa das práticas observadas e das ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

À luz do exposto, consideramos que o Pibid é uma experiência marcante na formação dos futuros docentes por possibilitar, em conjunto com a observação de ações pedagógicas realizada em distintos tempos-espacos da escola, momentos de estudos com a coordenação do programa e com a supervisão. Assim, em vez de meras observações de práticas bem sucedidas para fins de reprodução futura – o que é recorrente nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino dos cursos de licenciaturas -, o programa possibilita que os sujeitos em formação realizem um exercício de revisão e de exploração dos saberes adquiridos no próprio percurso de sua formação, tendo como ponto de partida a realidade complexa da escola.

Resulta desse processo a mudança na concepção que os licenciandos-bolsistas tinham sobre a EJA e o olhar diferenciado que passaram a ter para as distintas etapas de vida do seu público alvo (jovens, adultos e idosos). Destacam que a partir da experiência do Pibid puderam estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática, o que demonstra a necessidade dos cursos de licenciaturas proporcionarem a inserção dos futuros professores no cotidiano escolar desde o início do curso. Nóvoa (2004) defende a necessidade de criar um novo modelo de formação de professores, o que, entre outras mudanças, significa proporcionar maior interligação entre as questões do ensino, da investigação e das práticas escolares. Insiste na importância de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Em concordância com essa proposição defendida por Novoa (2004), reivindicamos a necessidade de uma maior intervenção do Pibid junto aos docentes, a fim de fomentá-los para uma maior reflexão não só em torno das suas práticas pedagógicas calçadas na visão compensatória da EJA, mas, sobretudo, em observância as especificidades da modalidade, a diversidade dos sujeitos e a concepção da EJA como direito, entendida como direito universal de pessoas jovens, adultas e idosas de aprender, ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida. Corroborando com Machado (2008), não se trata apenas da troca de um nome - de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se de uma mudança de paradigma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica sensível no desenvolvimento desse texto o processo formativo fomentado pelo/no Pibid. De forma distinta da prática do estágio – marcada, grosso modo, por certo distanciamento dos estagiários com a escola e seus atores -, o Pibid tem se constituído em uma rica experiência formativa por promover a articulação entre teoria e prática e garantir aos licenciandos tempos-espacos de pesquisa e de formação contínua que ocorrem tanto na escola, na interação com professores da unidade escolar, quanto na universidade, através das disciplinas cursadas e dos encontros semanais realizados em conjunto com a supervisão e a coordenação do subprojeto. Fato que é consenso entre os bolsistas das mais variadas instituições de ensino de todo o país, segundo os relatos apresentados nos encontros institucionais e nacionais.

Ancorados nos teóricos da formação docente, ressaltamos a importância do ingresso dos futuros professores no contexto escolar desde o início de sua formação, por entendermos que esta imersão possibilita a vivência no cotidiano escolar de práticas pedagógicas, de conflitos e estratégias e, ao mesmo tempo, a reflexão teórica acerca destas

vivências, dando sentido às questões do curso e lançando luz aos aspectos vivenciados no contexto escolar.

Ainda que não tenhamos a pretensão de generalizar os achados da pesquisa por entendermos que cada experiência do Pibid em cada escola parceira é um caso único, histórico e socialmente construído pelos sujeitos envolvidos, são convergentes os desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar para que a EJA se constitua em uma educação de qualidade e deixe de ser marcada pela “rede de desqualificações”, como retratam Ventura e Rummert (2011).

Na escola pesquisada, verifica-se que a rotatividade de docentes e a inexistência na unidade escolar de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos dificultam a organização de projetos pedagógicos específicos para a EJA, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de formação em serviço. Neste sentido, ainda que o Pibid busque promover um diálogo maior entre a universidade e a escola, com o objetivo de promover maior qualidade na formação inicial dos docentes e possibilitar a atualização teórico-prática daqueles que se encontram no exercício da profissão - atuando como uma espécie de formação continuada em serviço -, verificamos que o maior desafio consiste na quebra de paradigmas de alguns professores que atuam na EJA e na revisão de conceitos construídos em sua formação inicial e pouco confrontados/problematizados ao longo da sua experiência profissional.

A transição de uma cultura de isolamento para uma cultura colaborativa é um aspecto decisivo, mas encontra outras barreiras, tais como a longa jornada de trabalho atual dos professores brasileiros e a cultura individualista e competitiva que existe no mundo atual e que nos compele a ver no outro profissional não um colaborador que pode nos ajudar e sim um competidor (NÓVOA, 2009). Esta situação é agravada pela pouca oferta de formação continuada aos professores que atuam na EJA na rede municipal do Rio de Janeiro e pelo fato de a escola não se constituir em *lócus* de estudos coletivos com vistas a refletir, com o auxílio de instrumental teórico, sobre as questões que emergem no cotidiano. A ocorrência de certos conflitos com os alunos mais jovens, por exemplo, não demandaram nenhuma reflexão mais aprofundada em torno da juventude e a sua relação contemporânea com a escola. Na concepção dos professores e gestores da escola parceira são os alunos quem têm de adaptar-se a escola e não o contrário (DAYRELL, 2007).

À luz das considerações aqui expostas, muitas são as questões da EJA vivenciadas na escola que merecem reflexão coletiva. Trata-se de concepções e de práticas construídas ao longo de anos e que, portanto, não são ressignificadas por meio de ações em curto prazo, o que nos impulsiona a reivindicar por novas formações continuadas, baseadas, sobretudo, na realidade complexa da escola e nas questões que desafiam aos professores no cotidiano da sala de aula. O Pibid é tão somente um passo dentre muitos a serem dados neste sentido.

REFERÊNCIAS

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOA DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de bolsa de Iniciação a Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 13/07/15.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.28, nº 100 - Especial, p. 1105-1128, out., 2007.
- DI PIÉRO, Maria C.; VÓVIO, C. L., ANDRADE, E. R. (orgs.) *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. 1.ed. Brasília: UNESCO, 2008.
- FONTOURA, Helena A. de. Iniciação à docência: espaço fecundo de formação de professores. In: _____. (org.). *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. 1.ed. Niterói/RJ: Ed. Intertexto. 2007.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, Maria M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 23/09/2015.
- MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.
- NOVOA, Antônio. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? In: _____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, 2009.
- _____. *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação*. 2004. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6851/2/1205_ce.pdf Acesso em 15/01/16.
- OLIVEIRA, Inês B. de. Organização curricular e práticas pedagógicas na Eja: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. 1.ed. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2009.
- PAIVA, Jane. Os desafios da educação no tempo presente. O lugar da EJA: de que educação estamos falando? In: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. *Entrelaçando olhares por uma educação planetária – 1ª ed.* – RJ: Caetés, 2014 (Seminário NEAd 3).
- _____; ANDRADE, Eliane R. *Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudo da região metropolitana*. ANPED, 27ª Reunião, Caxambu: Minas Gerais, 2004.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação docente de professores: unidade teoria e prática?*. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1997
- _____. *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- SOARES, Leôncio. O educador de jovens e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.
- TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, jan/abr. 2000.
- VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*, Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 07/10/2015

Aprovado para publicação em: 23/08/2016