

PARALELOS HISTÓRICOS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ATRAVÉS DO PIBID/CAPES

Taís Temporim de Almeida¹

¹Centro de Ciências Humanas, Universidade do Sagrado Coração – temporimtais@gmail.com

RESUMO

Estudos sobre a temática da Educação são frequentes e, desde as últimas décadas, muito direcionados a encontrar, por meio de debates e proposições, soluções que sejam plausíveis de aplicação à realidade brasileira, especialmente em busca de melhoras em casos pontuais de todo sistema. À vista disso, dadas questões assinalam-se como requeridas e essenciais para que se sobressaiam mudanças efetivas e singulares no âmago do Sistema Educacional Brasileiro. Dentre elas a primordial formação docente – seja inicial ou continuada -, tão requisitada em ressignificações e repensares sob a temática. Isto posto, ao debater sobre a importância dessa para a pauta da Educação, optou-se apenas por uma das muitas possibilidades de enfoque dessa: a articulação da formação inicial e continuada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID/CAPES, política pública do governo federal brasileiro. Logo, como meio de evidenciação se escolheu tal enfoque devido sua clara e objetiva atuação no cenário de ambas as questões formativas em destaque nesse texto e, sobretudo, por sua articulação propícia ao desenvolvimento conjunto e mútuo das duas extremidades. Assim, esse é responsável por unir sob mesmo viés e objetivos formacionais coordenadores universitários, graduandos de licenciaturas e educadores em exercício, para trocas recíprocas sobre saberes articulados, muitas vezes de modo muito mais efetivo que a própria formação inicial e continuada, por fatores diversos, os quais serão aqui debatidos.

Palavras-chave: Educação. Formação Inicial. Formação Continuada. PIBID. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação é uma pauta ampla e recorrente, que, para ser aperfeiçoada, exige que novas proposições e desafios sejam continuamente propostos, em sentido progressista e potencializador de inovações. Diante disso, se à Educação marcam-se fracassos e/ou deficiências estruturais e históricas (VIANNA, 2004), na atual realidade essa se vê em constante e próspera busca por melhoras, evidente em debates e produções - acadêmicos ou não -, que visam reestruturar e modificar defasagens e problemas que, ainda ao século XXI, urgem como as mesmas demandas, descompassos e necessidades formacionais de professores e alunos do século passado (PERRENOUD et al, 2002). Salienta-se, à vista disso, como a formação docente é uma das questões que exige mais tempo, cuidado e atenção despendidos para que sejam (re) pensadas em suas orientações formacionais e conceituais, assim como sejam capazes de transmutar verdadeiramente a Educação.

Isso, pois, algumas das discrepâncias atuais podem ser compreendidas, segundo vários teóricos educacionais, como resultado da formação no Brasil ter acompanhado por séculos às diretrizes da pedagogia europeia, apesar de palpáveis diferenças diagnosticadas entre os países tomados como parâmetro e a realidade brasileira (PERRENOUT et al, 2002. VIANNA, 2004). Ainda, em breve limiar, vislumbramos como desde o viés jesuítico, que predominou por dois séculos na formação brasileira, seguido por meios não tão eficazes e/ou melhores substitutos, expressos entre o laico de fins do século XVIII, até o tecnicista das décadas iniciais do século passado (VIANNA, 2004) todos representaram a seu modo caminhos à realidade encontrada hoje no Sistema Educacional brasileiro, o que torna criterioso que se discuta sobre eles de modo correlato às demais discussões desse texto, haja vista serem entendidos como conceitos indissociáveis.

Assim, em uma sociedade em transformação e inovação constantes, carente de práticas decisivas para seu resultado efetivo e substancial, é primordial que os professores envolvam-se em discussões políticas sobre Educação, suas possibilidades e, sobretudo, quanto o formar de educadores, sem, no entanto, se isentar de escolhas ideológicas (PERRENOUT et al, 2002). À vista disso, é fundamental, para que se evoquem noções inovadoras e proponham-se debates para a construção de competências variadas na realidade docente a fim de melhorá-la, refletir primeiramente sobre a formação inicial e continuada do professor. Isso, pois, essa influi diretamente sobre a formação básica das redes de ensino, e quando debatidas em sentido renovador, permite excluir o viés técnico da Educação, ao passo que incluir as tão válidas experiências vivenciadas, o que muito têm a fornecer de aporte teórico-metodológico na construção de mudanças educacionais tão requeridas na atualidade.

Subentende-se, desse modo, como os debates educacionais acirram-se cada vez mais em busca de melhoras em sua estrutura e organização. Diante disso, esse artigo se presta a analisar conflitos e necessidades que urgem em meio à pauta educacional, especialmente a propensão a um exercício docente motivado, preparado, capaz de atrair e ensinar com intencionalidade, através de formações reais e eficientes. Isso, pois, as finalidades do Sistema Educacional não podem ser completamente dissociadas das competências dos professores. Pelo contrário, devem ser congruentes em sentido de beneficiar de todo o processo educacional. Logo, além das discussões, são cada vez mais necessários meios mais atrativos e realmente de estímulo da aprendizagem e reciclagem do saber, que envolvam docentes e licenciando em atuação autônoma na sua formação - complementar ou inicial -, para exercer o processo de ensino em sala de aula.

Portanto, como a Educação deve possuir tendências emancipatórias e libertadoras como Freire aponta, percebe-se que tal conceito também deve se estender aos profissionais formados e em formação na construção de sua identidade enquanto professores atuantes em sala, para que, mediante sua profissão, estejam em constante formação, para estarem bem informados, atualizados e qualificados permanentemente mediante a capacitação para ações necessárias. Outrossim, seja na formação de licenciandos, seja na formação continuada de docentes da rede, ambos os processos devem ter significação real e próxima da efetiva prática educadora, para lhes permitir conhecer e reconhecer o campo em que se inserem de modo a serem a mudança tão almejada em dias atuais.

À vista disso, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), política pública formativa criada pelo governo Federal na última década, permite saberes pedagógicos e/ou didáticos articulados de modo profundo pelas vivências e experiências a que se presta. Assim, o Programa, expresso na extensão formativa inicial, permite condições

necessárias para verdadeira articulação entre teoria e ação durante a graduação e trocas de experiências na prática docente. Isso, pois, coliga de modo claro e propício trocas entre graduandos, professores em exercício, coordenadores da universidade e sala de aula de modo único e efetivo, o que torna as duas extremidades – formação inicial e continuada -, mais atrativa e real aos alunos de graduação e aos profissionais em serviço, pois fundamenta-se no diálogo e descobertas debatidas em conjunto e mais palpável ao saber e por em exercício.

Nesse sentido, compor-se-ão nesse artigo breves paralelos educacionais brasileiros pelo limiar histórico, a fim de correlacionar o desenvolvimento educacional em solo brasileiro e como esse comunga em resultados com as vertentes educacionais e práticas em vigor hoje. Ademais, o breve panorama histórico aqui disposto permite que se compreenda como a ação formacional se vê em constante e incessante busca por melhoras em sua prática formativo-normativa. À vista disso, como meio de explicar como à atualidade competem sérios e dedicados investimentos na melhora da educação como um todo, o PIBID, medida pública formativa em vigor nos últimos anos, é explorado nesse artigo, como potencial modificador da relação despida entre formação inicial e continuada, pela articulação que promove entre Educação Básica e Superior, simultaneamente. Logo, as observações a seguir compreendem essa articulação e discussões de como ambos os processos se veem efetivamente contemplados nas duas extremidades de um mesmo caminho, em busca sempre da renovação conceitual da Educação.

A FORMAÇÃO NO BRASIL: MÚLTIPLOS CAMINHOS E FACETAS HISTÓRICOS

No Brasil há uma longa linha trajetória a traçar entre o desenvolvimento da Educação e a História. Isto posto, é cabível aqui que se analise como se desenvolveram paralelos entre a formação e atuação docente no Brasil. Portanto, de modo claro e substancial, entende-se como a formação de professores no país, desde os primórdios coloniais, acompanhou as diretrizes da pedagogia europeia, apesar das extremas diferenças concebidas entre as nações tomadas como parâmetro (VIANNA, 2004). Porquanto, Vianna (2004), aponta como em consonância com o cenário europeu, o ideário jesuítico predominou por duzentos anos da história educacional brasileira, sendo completamente direcionado por esse viés de ensino universalista e formal, tanto na formação profissional, quanto na educação desenvolvida na colônia. Observa-se, nesse cenário, como a formação docente e estudantil prestada pelos jesuítas era de fato extremamente competente e rígida diante seu objetivo de formar a elite intelectual do país, fato que explica a extensão de dadas características desse sistema ainda serem presentes hoje nas escolas brasileiras (VIANNA, 2004).

Apesar da rigidez formacional em ambas as esferas, a obtenção de resultados entre os alunos do sistema é evidente. Fato que explicita porque a presença jesuíta que predominou no Brasil por tanto tempo, até as chamadas Reformas Pombalinas por volta da segunda metade do século XVIII. Até certo modo, havia dadas inserções inovadoras de propostas didático-pedagógicas pelos mestres jesuítas, como o uso do canto, dramatização, música, poesia, dança diálogos em verso e outros recursos como estratégias de aprendizagem. No entanto, em 1759, quando Pombal os retira de Portugal e das colônias, inicia-se um novo período na história educacional brasileira, intitulado de Pós-Jesuítico, que se diferencia do até então em vigor e estabelece uma nova ordem, laica e diferenciada.

O período posterior marca-se pelo surgimento de novos colégios, alheios à formação jesuíta e em por seguinte, insuficientes para a demanda existente e mal distribuídos no

território – antes presente onde a Ordem Jesuíta estava, e agora somente em algumas capitais da colônia. Diante das novas defasagens educacionais, à parcela docente competia formação incompleta e baixos salários para trabalho na educação (VIANNA, 2004), sem, no entanto, perder o caráter elitista da educação, o qual se perpetua nesse novo cenário. Entretanto, segundo Vianna (2004), tal viés não impede que a maioria das escolas normais, fundadas pós-período jesuítico, tenham pouco mais de dois anos de atuação e notadamente resquícios de fracasso dessas escolas com tendência formacional docente positivista.

Os séculos se seguem e os seguintes, XIX e XX, caracteriza-se por avanços educacionais muito maiores que as mudanças perpassadas pelos anteriores. Caracteristicamente, ocorre a ascensão de nomes importantes na teoria da Educação, como “Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Montessori, Decroly”, por exemplo, (VIANNA, 2004, p. 30), em que novas orientações à formação docente - até então alheias à realidade, cotidiano escolar e vida dos alunos atendidos -, são ditadas em sentido de propor mudanças significativas e estruturais à Educação. Anos mais tarde, esses nomes assim como suas tendências, dão as bases a um dos movimentos mais reconhecidos e importantes: o Escola Nova (1930), que altera a formação docente de modo diferenciado, significativo, otimista, liberal e democrático como nunca antes se possibilitou (VIANNA, 2004).

Pela primeira vez, segundo Vianna (2004), se formulou mudanças gritantes na Educação, formação e prática docente, o que viria a tornar o Movimento e seu famoso Manifesto dos Pioneiros, base de um novo contexto a se construir na Educação brasileira. Isso, pois, é nesse contexto que surgem as novas universidades com professores europeus, principalmente, o Ministério da Educação e Saúde e Leis voltadas ao ensino e formação de professores, buscando transmutar a Educação em sua totalidade. Segundo Freire (1971), a educação deve sempre ser emancipatória e libertadora, premissas iniciais a que se deve prestar a atuação docente e fundamentações formativas da educação, indicadas no supracitado movimento.

Posteriormente, o Neoliberalismo caracteristicamente tecnicista, em vigor a partir de 1970 nas escolas brasileiras, voltado ao treinamento para habilitar o domínio de técnicas direcionadas ao mercado de trabalho e/ou racionalização das formações, influi sobre a formação docente e também na Educação Básica, fomentando um modelo de aprendizagem baseado na memorização de técnicas para maior eficiência, objetividade e produtividade da educação, buscando soluções técnicas, sobretudo (VIANNA, 2004. FRANCO; SAUERBRONN, 1984). Concomitantemente, o viés Construtivista Interacionista, que vê suas bases em Piaget e seus estudos, ganha notoriedade e tem em Ferreiro uma das maiores discípulas e produtora de ideias e/ou proposições fundamentais no ensino hoje. Assim, o novo viés da Educação brasileira passa a compor o professor e a sua requerida constante formação, para que assim possam sempre estar bem informados, atualizados para crescer constantemente perante a qualificação permanente e capacitação para intervenções necessárias em sala de aula.

Por fim, as últimas décadas, principalmente, fornecem um *boom* de novas possibilidades educacionais. Essas disponíveis e estimuladas mediante o preciso investimento que passou a ser dedicado à Educação, pesquisas e programas de formação, sobretudo. Incorpora-se, simultaneamente, o uso potencial de novos recursos didático-pedagógicos, pesquisas acadêmicas e demais estratégias no meio educacional. Isto posto, a Educação sob essas novas perspectivas e em consonância com suas bases iniciais e formadoras deve desenvolver suas condições de trazer os alunos ao seu local e potencial possibilidade de

aprendizagem. Isso tudo cabível mediante a capacitação docente inicial, continuada e propensa a formar o professor para o trabalho holístico, que leve em consideração todos os aspectos estruturais, formacionais e históricos da Educação brasileira, para conseguir resultados cada vez melhores no futuro (VIANNA, 2004).

Subentende-se, desse modo, que a Educação brasileira foi perpassada por fracassos e deficiências estruturais ao longo de sua história, advindos da pouca atenção e escasso investimento (VIANNA, 2004). Mudanças essas, muitas vezes advindas de Legislações Educacionais, intervenções estatais e propostas interessantes de intelectuais da linha, para sempre promover alterações positivas e requeridas para uma qualificação cada vez maior da Educação. Logo, à Educação brasileira, nesse breve limiar histórico aqui sublevado, permite que compreensão pelas diversas etapas passadas ao longo do tempo e como essas influíram sobre a formação do docente atuante no Brasil e, principalmente, na formação que esses dispunham a seus alunos. Essa evidenciação é crucial para que se entenda de onde partiu, metodologicamente, o ensino, e aonde se chegou hoje, reconhecendo avanços, proposições progressistas, assim como ponderar sobre a prática docente mediante o cenário atual.

Logo, o professor, em sua função de desenvolver condições de trazer os alunos ao seu *locus*, se vê mediante novos recursos didático-pedagógicos que o permitam capacitar-se para o trabalho holístico, e meios de contribuir para transformar o sistema através da integração e mobilização de competências (PERRENOU et al, 2002). Assim, concebe-se como a Educação passou por mudanças e processos que se refletem em sua atual organização, o que faz compreender como a criteriosidade, validade e eficácia debatida por Gatti (2008) sobre a formação sejam tão requeridas e necessárias. Para tanto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) será aqui debatido por meio de sua mobilização em duas extremidades, as trocas recíprocas e potenciais de aprendizagens e ressignificação da ação formadora inicial e continuada como mais intencional e atrativa.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ATRAVÉS DE POLÍTICAS PÚBLICAS FORMACIONAIS: UMA POSSIBILIDADE EXPRESSA NO PIBID

Compreende-se uma política pública como um conjunto de ações que produzem efeitos específicos sobre a vida do cidadão em sentido de solução de problemas específicos (LYNN, 1980. PETERS, 1986. *apud* SOUZA, 2006). Logo, são ações sociais em campos múltiplos que repercutem sobre a sociedade, envolvendo decisões de ordem pública que satisfazem a coletividade por meio de ações estatais ou não, responsáveis por sanar e/ou melhorar um problema existente. Assim, diversos são os campos de criação e articulação de medidas públicas voltadas à melhora da coletividade. Porquanto, a Educação se faz uma das pautas mais recorrentes e sublevadas potencialmente em discussões desse cunho, em que medidas acerca dessa são comuns, realizadas objetivando sempre a sua melhora.

Isto posto, concebe-se, como já evidenciado, que a Educação, especialmente a formação e atuação docente, concerne-se de uma série questões recorrentes e associativas no que tange sua estrutura, organização e desenvolvimento no âmago das relações escolares. Isso, pois, a normativa que configura a atuação docente é tida como essencial para a qualidade e desenvolvimento da mesma, o que justifica a crescente demanda de pesquisas, produções assim como as políticas públicas voltadas à temática. Ainda, nas últimas décadas, salienta-se como o enfoque sobre a formação inicial e continuada, enquanto objeto de pesquisa e

aperfeiçoamento, fomenta, sobretudo, medidas públicas promotoras de sua melhora por meio de intervenções esclarecedoras e muito úteis para tal setor (BARCELOS; VILLANI, 2008).

Portanto, subentende-se, como no atual panorama educacional, alguns recursos necessários na frente ao exercício docente não provêm da formação inicial. Pelo contrário, são construídos ao longo da experiência desenvolvida e vivenciada em sala de aula em ação concreta, sendo comumente chamados de “os saberes da experiência” (PERREENOUT et al, 2002, p. 19). Assim, compreende-se como não basta estabelecer um vasto referencial para que a formação desenvolva competências, mas sim que se possa “identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial dos profissionais reflexivos” aptos a reinventar a escola e os próprios profissionais enquanto membros de uma profissão – reivindicar métodos pedagógicos (PERREENOUT et al, 2002, p. 19).

Sob mesmo viés de constantes mudanças em função de tempo e realidade atuantes sobre a educação e seus conceitos, o termo de formação continuada sofreu alterações nas últimas décadas (BARCELLO; VILLANI, 2006), sendo, para Gatti (2008), um termo deveras vasto e possível de uso em imensas possibilidades. Diante disso, compreende-se desde horas de trabalho coletivo, processos educacionais a distância, perpassando pelos conjuntos de interação e cooperação entre pesquisadores, professores e formadores através de catálogos de cursos até formações ofertadas pela própria rede de ensino (GATTI, 2008). Isto é, meios de “adquirir e aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999 *apud* BARCELOS; VILLANI, 2008).

Entretanto, entre tão vastas possibilidades, a maioria das atividades compreendidas como associativas aos programas de formação continuada, mostram-se ineficazes, muitas vezes, conseguindo apenas excepcionalmente operar transformações reais e significativas na rede e prática docente. Isso, pois, frequentemente remetem a uma série de atividades pedagógicas prontas, que esperam dos professores a capacidade de reprodução imediata e reiterada em sala de aula, o que desconsidera os contextos múltiplos e específicos do ambiente escolar em que atuam os docentes e, por isso, não chegam a ser incorporadas como um saber ativo no exercício da docência desse (PERRENOUD et al, 2002). Outrossim, à formação inicial compreende também, muitas vezes, falta de intencionalidade ou ação concreta capaz de correlacionar teoria e prática.

Não obstante, é válido que se observe a evidente necessidade de debates articuladores, e a singularidade da equação que envolve a formação docente, enquanto promotora de melhoras no campo educacional. Nesse sentido surgem proposições, legislações e pesquisas como a Declaração de Cochabamba (2001), que apresentam novo viés sobre dois dos conceitos mais debatidos em favor da Educação: as Formações Inicial e Continuada, que comumente aparecem em pautas governamentais como substanciais medidas de melhora da Educação, todavia de modo dissociativo, muitas vezes. Para tanto, o documento propõe maior integração entre a formação inicial e continuada em aspectos sistêmicos, que sejam propensos à “participação efetiva dos docentes em projetos de formação, geradores de equipes de trabalho e pesquisa nas escolas, que organizem e executem coletivamente seus próprios projetos políticos-educativos, respondendo às necessidades e diversidade da comunidade que atendem.” (PRADA et al, 2001, p. 79 *apud* BARCELOS; VILLANI, 2006).

Assim, em sentido de aperfeiçoar e mudar o contexto educacional (GATTI, 2010 *apud* FELÍCIO, 2014. PERRENOUD et al, 2002), urge a necessidade de findar a polarização sobre

“teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer”, para que as novas normativas e necessidades educacionais da formação e ação docente sejam atendidas. Isto posto, mensura-se como ambas as extremidades – teoria do acadêmico, e técnica da ação docente -, são e devem ser partes de um mesmo percurso, que uma científico e prático na construção do saber e exercício de um professor, para que seu trabalho seja eficaz e significativo, ora na formação, ora no processo de reciclagem do saber. Superar as dualidades da educação brasileira, segundo o autor, portanto, faz com que teoria e ação sejam coligadas na formação inicial do discente universitário e posteriormente na prática profissional desse, renovando a educação e seu desenvolvimento em um ciclo formacional dinâmico e holístico.

Nesse sentido e atento a essa realidade, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), política pública de fomento à formação inicial de docentes, vinculado a CAPES, expressa a busca clara de associação entre experiência e teoria da rede pública e a graduação, promovendo-se e reiterando a conexão e desenvolvimento bilateral de duas extremidades – Educação Superior e Educação Básica -, sob um mesmo ideal: aperfeiçoar a formação. Assim, o objetivo da criação do PIBID assoma-se aos já requeridos interesses em aprimorar a Formação Superior e atuação docente nas redes de ensino, como “uma maneira alternativa que favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola” (FELÍCIO, 2014, p. 422), que auxilia na aquisição da prática de métodos e técnicas aplicáveis na educação, assistindo o discente de licenciatura a conhecer e reconhecer aspectos aplicáveis em sua futura ação docente, ou ainda ao docente em exercício atuar sobre a realidade unindo saberes técnicos, teóricos e práticos (ALMEIDA, 1985), pelo contato com graduando e as novas proposições em voga.

Logo, ao ser vislumbrado como uma política pública formativa, que visa melhorar a formação inicial e contribuir para melhora da rede de ensino e seus resultados, permite-se que se compreenda a multiplicidade da prática docente e como essa é influenciada por variadas mudanças a que o Sistema de Ensino e, principalmente, o professor tem de se adequar. Isso posto, a atualização beneficia tanto professores da rede, que se veem em potencial crescimento profissional pelas constantes ofertas de cursos, especializações, palestras e demais meios de se aprimorar, e encontram no PIBID diálogo rápido e facilitado acerca de inovações e métodos variados, quanto os seus alunos que passam a ser atendidos por um profissional mais qualificado e próximo das novas possibilidades de ensino e também por licenciando aptos e próximos dessas tendências inovadoras.

Por conseguinte, durante a atuação desenvolvida em atividades do PIBID, os licenciados bolsistas do Programa presenciam importantes momentos de sua formação. Isto posto, antecipa o ingresso desses graduandos na rede de ensino, os beneficiando em sua formação docente inicial, uma vez que os permite vivenciar um espaço formal de ensino e suas possibilidades antes do real ingresso, podendo experimentar e atuar nesse de maneiras distintas guiando seus próximos passos. Alia-se, nesse sentido, nas salas de aula atendidas pelo PIBID dois interesses precisos da educação hoje: a união entre teoria e prática de maneira efetiva e substancial durante a formação de alunos de graduação, simultaneamente em que estimula a formação continuada mais atrativa, eficiente e apta à inserção real em sala de aula pelo elo entre docentes da rede pública e academia, expressa na Universidade e a extensão formativa do PIBID.

Assim, o PIBID, compreendido como “terceiro espaço” (ZAICHNER, 2010 *apud* FELÍCIO, 2014), é ambiente propício ao desenvolvimento da experimentação entre formação inicial e continuada. Isto, pois, articula os graduandos de licenciaturas a todo o momento com

docentes da rede de ensino pública. Ainda, são apresentados a possibilidades e novas descobertas e discussões acadêmicas que no âmbito das universidades se desenvolvem, as transferindo à Educação Básica pelas inserções feitas pelo PIBID em suas aulas/oficinas. Ademais, compreende-se que as inovações teórico-metodológicas, assim como novas inserções são catalisadas no cenário de desenvolvimento do PIBID, uma vez que as aulas/oficinas devem ser o mais eficaz e atrativas possível aos estudantes, em cumprimento dos objetivos inicialmente delimitados para elas e aos professores da rede que se veem diante de possibilidades de aprender, o que atualiza e personifica a ação do docente em exercício.

Logo, os constantes diálogos promovidos pelo PIBID, entre Academia e Educação Básica, gera uma nova possibilidade que mantém atrelados formação inicial e continuada. Esses se desdobram nas saldas de aula da graduação, nas reuniões semanais assomadas de discussões acadêmicas, predispostas pelos encontros que entrelaça a presença de graduandos e docentes formados da rede pública. Outrossim, entende-se como a medida formativa inicial, expressa na extensão, compreende ligação muito proveitosa entre docentes formados e em formação, muitas vezes mais efetivas que as existentes e em uso frequente pelos sistemas. Do mesmo modo, esse contato prévio entre rede e licenciando produz efeito semelhante, em que o aluno insere-se antes no sistema e o reconhece de modo prático e efetivo, em situações nem sempre passíveis na educação inicial por leituras ou relatos de experiências de terceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um assunto muito discutido no Brasil e que por anos vem sendo alvo de debates que objetivam a reestruturar. Seja pela ação legal de medidas como a Lei de Diretrizes e Bases e suas modificações legais, seja pelas proposições que se assinalam cada vez mais como frequentes e inovadores, em sentido de buscar melhoras nesse setor brasileiro. Não obstante, algumas das maiores defasagens reconhecidas hoje no Sistema de ensino brasileiro são heranças de tempos remotos e que ainda perpetuam-se em virtude de cenários nem sempre tão favoráveis ao se desenvolvimento pleno e possível de se expandir igualmente. Porquanto, alguns campos da vasta causa educacional se sobressaem em alguns consensos como bases significativas da melhora tão almejada, dentre eles a formação e atuação docente, nesse artigo debatidas.

A formação docente é concebida como conceito chave da Educação por se compreendida como bases ao processo de ensino-aprendizagem e, quando bem dirigida, responsável por notáveis e consideráveis melhoras em todo o processo de ensino. Isso, pois, o professor, em sua prática de ensino, pode trazer ao seu *lócus* de trabalho o aluno e direcioná-lo a real aprendizagem e transmutar todo o processo. Portanto, investimentos e olhares aprofundados despendidos sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, são necessários, para que ambos os processos sejam complementares e deveras eficientes à formação do professor em seus processos de aprendizagem e requalificação, que nem sempre emergem da formação inicial, ou se veem vislumbrados nas possibilidades de aperfeiçoamento da formação continuada.

Logo, de um lado, enquanto nota-se a pouca articulação entre as várias atividades que constituem o currículo de formação dos licenciandos na universidade,; de outro, há a falta de projetos efetivos e atrativos que fortaleçam os vínculos entre a formação continuada nas instituições de Educação Básica. Nesse sentido, unindo duas extremidades de um mesmo viés – graduandos e formados em licenciaturas -, para que haja trocas entre a universidade e a

escola, o PIBID surge como uma saída às formações muito teóricas e pouco realistas. Tal realidade se permite mudar em sentido de o Programa atuar como um meio de aproximar teoria e prática de modo facilitado e eficiente, em que o aluno se veja perante a sua futura realidade profissional, como fomento da articulação entre ação e teoria, e o docente já formado encontrar práticas novas e em debates na atualidade que lhe permitam ser facilmente transportadas à sala de aula, dando maior intencionalidade à sua formação continuada, que se dá mediante menos formalidade e exigências, mas de modo atrativo, significativo e real.

Portanto, como meio articulador e objetivando mudar a formação inicial e influir sobre a Educação Básica em seus resultados, o PIBID surge, na última década, como uma política pública necessária que busca, sobretudo, a superação de dualidades formacionais históricas, as quais muitos professores se veem atrelados. É fundamental, entretanto, que se evidencie que esse atua através de com resultados mais a longos prazos, promovendo o crescimento e o desenvolvimento profissional de dois tipos de profissionais: o já atuante e o que se inserirá nesse meio em breve, depois de formado. Isso, pois, permite em sua atuação bilateral que todos os profissionais envolvidos aprendam mutuamente através de medidas que realmente funcionem na prática da sala de aula e do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca Entre Universidade e Escola na Formação Docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 73 – 97, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/06.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID Como Terceiro “Espaço” de Formação Inicial de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1891/189131701006/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

FRANCO, L. A. C.; SAUERBRONN, S. A Educação e a Formação Profissional A Partir de 1959, p. 105 – 154. In: _____. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo, SP: CENAFOR, 1984.

GATTI, B. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 57 – 70, jan. – abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27503706.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PRADA-ALVARADO, L. E.; FRETAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, n. 30, p. 367 – 387, maio – ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1891/189114449009/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (orgs.). **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, n. 16, v. 8, p. 20 – 45, jul. – dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

VIANNA, Ilda Oliveira de Almeida. A Formação de Docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L.; GALLI, S. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

EDUCATIONAL HISTORICAL PARALLELS: INITIAL AND CONTINUED EDUCATION THROUGH PIBID / CAPES

ABSTRACT

Studies about Education thematic are, over the last decades, frequently made and directed to find solutions by debating and proposing plausible applications to the Brazilian reality, specially searching for improvements on punctual cases from the entire system. Considering that, those questions are pointed out as needed and essential for effective and singular changes to be protruded in the core of the Brazilian Educational System. Among them, the elemental teacher education - both undergraduate and continuing education -, that is so required for rethinking and redetermination about the theme. So, debating about the importance of that thematic for Education schedule, it has been chosen by only one among the various possibilities of its aiming: the articulation of undergraduate and continuing education by Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), the PIBID/CAPES, public politic from the federal government of Brazil. Then, as way of pointing that, it has been chosen because of its clear and straight acting at the scenario of both formative questions featured in this text and, overall, because of its propitious articulation to joint and mutual development of both extremities. As a result, that is responsible for uniting university coordinators, education undergraduates and teachers under the same bias and formation goals, acting for reciprocal trades about articulate knowledge, so many times in a more effective way than the undergraduate and continuing education itself, for miscellaneous factors that are going to be discussed here.

Keywords: Education. Initial Formation. Continuing Education. PIBID. Public Policy.