

Luciana Aparecida de Araujo Penitente
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
(ORG.)



Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica: *modelos em disputa*



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO PENITENTE
SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
(ORGANIZADORAS)

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
MODELOS EM DISPUTA

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

Marília
2016



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

P769 Políticas para a formação de professores da educação básica : modelos em disputa / Luciana Aparecida de Araujo Penitente, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (organizadoras). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016

120 p.

Inclui bibliografia

Apoio CAPES

ISBN 978-85-7983-770-8

ISBN 978-85-7983-774-6 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6>

1.. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Penitente, Luciana Aparecida de Araujo. II. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima.

CDD 370.71

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	
<i>Vinício de Macedo SANTOS</i>	11
Capítulo 1	
Trajetórias da formação de professores	
<i>Celestino Alves da SILVA JR.</i>	17
Capítulo 2	
A formação de professores em Portugal e o processo de Bolonha	
<i>Marília FAVINHA</i>	31
Capítulo 3	
A formação inicial de professores na Unesp: perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade	
<i>Maria de Lourdes SPAZZIANI</i>	39
Capítulo 4	
O programa de formação de professores e a gestão dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo	
<i>Edna Maura ZUFFI</i>	57
Capítulo 5	
PIBID no contexto das políticas de formação docente	
<i>Alessandra Santos de ASSIS</i>	73

Capítulo 6	
Núcleo de ensino e PIBID: sintonia diferenciada para a formação de professores	
<i>Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA</i>	87
Capítulo 7	
Da <i>licença para ensinar</i> a uma <i>graduação para formar</i> : formação de professores em diálogo com a profissão docente	
<i>Guilherme do Val Toledo PRADO</i>	101
Sobre os Autores.....	115

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre as políticas de formação de professores, o papel do professor, o encaminhamento e concretização do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, para poder refletir criticamente sobre elas, de modo a compreender os princípios e formas de sua operacionalização são discussões emergenciais e imprescindíveis a todos os profissionais que de uma forma ou de outra atuam no campo educacional, sejam eles professores do ensino básico, formadores de professores, pesquisadores, alunos de graduação ou de pós-graduação.

Dessa forma, para pensar em uma educação que tenha condições de promover mudanças significativas no aluno, faz-se necessário investir na formação de professores e compreender as políticas educacionais que interferem e direcionam tanto o campo educacional quanto o trabalho do professor.

Esta é a finalidade do presente livro, intitulado *Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa* que pretende promover o debate e a reflexão sobre diferentes modelos de políticas voltadas para a formação de professores para a educação básica.

Nessa direção, os textos que o compõem se caracterizam por ensaio teórico e estudos empíricos, que buscam retratar diferentes aspectos da formação de professores, envolvendo a participação de pesquisadores de diferentes universidades, tais como: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, Faculdade de Educação da Unicamp, Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu, Universidade de Évora/CIEP e da Universidade de São Paulo (USP).

Celestino Alves da Silva Jr. problematiza o lugar da formação do professor no século XXI e a necessidade de recuperar o espaço público para a formação desse profissional, pois implica “a retomada de seus dois signi-

ficados básicos: *público* porque voltado ao bem comum e *público* porque acessível à compreensão de todos os cidadãos, especialistas ou homens comuns”, se contrapondo à lógica mercantilista da educação. Afirma que tal fato remete à discussão sobre as origens do significado da escola pública e coloca a seguinte questão para o debate: “um único processo de formação, por mais bem fundamentado e por mais bem intencionado que seja, será capaz de atender a visões de mundo diferentes e a interesses conflitantes?”

Marília Favinha apresenta a formação de professores em Portugal no contexto de Bolonha, que traz importantes reformas na área, em especial com o Decreto Lei nº 43/2007, com transformações relativas aos modelos, com “a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo grau de Mestre, como condição indispensável para o exercício da docência, seja em que nível ou área de ensino for.”

Maria de Lourdes Spazziani enfatiza as licenciaturas na Unesp, no contexto das políticas educacionais mais recentes para formação de professores, dialogando diretamente com questões cruciais mais amplas, bem como com a realidade e as estratégias da Universidade, enfatizando a necessidade de “promover compreensão dos membros dos órgãos colegiados e da gestão da universidade sobre as especificidades que rondam este campo de formação e da sua importância na formação inicial dos profissionais da educação.”

Edna Maura Zuffi analisa o *Programa de Formação de Professores da USP* (PFPUSP), aprovado em 2004, para todas as licenciaturas dessa universidade, com o objetivo “representar a diversidade de perspectivas das várias áreas envolvidas e apresentar caminhos para o equacionamento de inúmeros conflitos inerentes ao programa”. Discute a criação da *Comissão Interunidades de Licenciaturas* (CIL), que tem o papel estruturante no trabalho de articulação entre as licenciaturas, em questões relativas à contratação de docentes e funcionários, evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras. Assim, apresenta um retrato dessa singular experiência da USP, com impactos internos importantes à formação de professores.

Alessandra Santos de Assis traz a reflexão sobre os modelos de formação de professores e as políticas educacionais, com destaque para o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um programa que “[...] pode ser considerado como uma política em construção em um contexto de consolidação de conquistas democráticas, dando oportunidade para repensar o conjunto das políticas e ações de formação de professores para a educação básica rumo à educação de qualidade como um direito, não como um privilégio.”

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ressalta a trajetória de duas experiências importantes na Unesp que entrecruzam a formação de professores: Núcleo de Ensino e PIBID. Ao recuperar a contribuição da Unesp à história da educação pública paulista e nacional, enfatiza a originalidade do Núcleo de Ensino, ao constituir-se em experiência inovadora, ao final da década de oitenta e identifica o PIBID como continuidade dessa experiência, reforçando o papel pioneiro da Unesp, no estado de São Paulo, na formação de professores.

Guilherme do Val Toledo Prado finaliza o livro com a problematização da formação de professores a partir de uma perspectiva histórica vigente no país sobre o tema, dialogando diretamente com alguns aprendizados advindos da experiência de coordenação institucional do PIBID.

Assim, temos um mosaico de olhares sobre a formação de professores, onde os autores revelam diferentes preocupações para o campo educacional, evidenciando o compromisso social de cada um frente às questões relacionadas ao ensino, à formação de professores, ao cotidiano escolar e às atuais políticas educacionais que interferem e direcionam os caminhos da educação.

Os capítulos apresentados neste livro têm, portanto, a pretensão de despertar no leitor significativas reflexões sobre as políticas de formação de professores. Nesse sentido, certamente contribuirão para a discussão da temática evidenciada, discutindo os aspectos relevantes de tais políticas públicas e como elas podem impactar possíveis ações e intervenções na realidade escolar e soluções para os problemas emergentes na prática pedagógica escolar.

Luciana Aparecida de Araujo Penitente
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Organizadoras

PREFÁCIO

Vinício de Macedo SANTOS

Quando falamos em políticas de formação de professores da educação básica é necessário que se diga a qual professor e a qual formação nos referimos, para que sejam examinadas as políticas educacionais empreendidas pelo poder público e pela universidade para a formação de professores vendo em que medida elas são satisfatórias ou quais outras políticas são necessárias. Embora a atenção dos educadores e gestores da educação tenha incidido sobre esses aspectos, no decorrer do tempo, é especialmente importante olhar para eles no contexto pós – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no exato momento em que, amparado nessa mesma lei, vigora o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). LDB e PNE são marcos institucionais cujos princípios e metas, em ampla escala, estão identificados com aspirações de professores e dos seus formadores. Não se pode dizer o mesmo das estratégias previstas para a realização das metas do PNE, pois é sobre elas que ocorrem diferentes interpretações e se definem prioridades, são território de tensões e disputas na definição e execução de políticas que afetam as condições de trabalho, a vida e os processos de formação dos professores.

A importância desse olhar no presente é porque, em primeiro lugar, tanto o papel do professor e sua prática docente, quanto o da sua

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p11-16>

formação, são elementos dinâmicos, com significados construídos e ajustados em função de mudanças e injunções sociais. Em segundo lugar porque, como nas duas últimas décadas, nunca se falou tanto no professor, nos seus saberes e na sua formação. Nunca o professor, a sua formação e a sua prática foram tão valorizados pelas pesquisas nas universidades. Em contrapartida, as aspirações de professores e alunos nunca foram tão expostas e tão contrariadas publicamente por aqueles que têm o dever e a responsabilidade de assegurar a oferta de uma educação pública de qualidade aos cidadãos e as condições necessárias para isso. Nunca, como agora, as condições de trabalho, a dignidade e o lugar do professor na sociedade foram tão afrontados como confirmado pelos movimentos recentes de estudantes e professores em vários estados e pelas desmesuradas reações a esses movimentos, bem como a ostensiva indiferença do poder público aos clamores em defesa da qualidade da educação pública esse é um aparente paradoxo.

A conjugação da lógica de estado mínimo no aspecto do financiamento e da gestão da educação e a implementação de políticas educacionais como as de currículo (a Base Nacional Comum Curricular é a mais recente), de avaliação, dos materiais e recursos didáticos e ainda as diretrizes para a formação docente concebidas sob o signo da *performatividade*¹ afetam diretamente as escolas, os professores, os alunos e a relação entre o professor e aluno.

A lógica referida tem tido o efeito perverso de excluir o professor dos processos de tomada de decisões, abolindo da sua prática docente e da sua formação elementos que lhes são intrínsecos como o são sua autonomia e autoridade necessárias ao exercício da docência. Ambas, formação e prática docentes, têm os seus fins e natureza desfigurados ficando submetidas aos propósitos dessas políticas. O que significa, em outras palavras, fragmentar a ação formativa da docência e a própria prática docente, por exemplo, reduzindo o currículo a uma matriz de habilidades utilizadas em processos de avaliação em larga escala do desempenho do aluno em conteúdos meramente disciplinares. Atrelar a formação e a prática docentes a um ritual em que qualidade e alta performance do aluno sejam sinônimos é procurar restringir o saber do professor a um conjunto de objetivos dis-

¹ Para Ball (2010, conforme sintetizado por Candau, 2013), a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle para garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos esperados.

ciplinares desarticulados, vistos em si mesmos, pensados e definidos por terceiros. Em síntese, o efeito disso é alienar o professor em relação ao seu próprio saber e à condição docente.

Tenti Fanfani (2005) considera a expressão condição docente útil para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente. Por serem, os professores, sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem (SANTOS, 2016). Para Teixeira (2007) condição docente é a situação na qual um sujeito se torna professor, que se funda na relação social entre docente e discente em que um não existe sem o outro e ambos se constituem, se criam e recriam a partir do outro. Trata-se, para a autora, de uma relação mediada pelo conhecimento.

Uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem das possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-se dos conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou outros tipos de conhecimentos e saberes socialmente produzidos, selecionados e distribuídos. (TEIXEIRA, 2007, p. 431).

Sendo assim, o professor não pode se privar de pensar, decidir, mobilizar concepções, fazer escolhas de percursos, de programas, de propostas curriculares que orientem sua prática na sala de aula.

Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Em matéria de políticas de formação de professores, por um lado a universidade é devedora de alternativas de formação que transcendam modelos disciplinares fechados, por outro lado da parte do Estado brasileiro, há uma omissão histórica em relação ao oferecimento de políticas públicas que tenham como foco o professor em formação inicial ou continuada com vistas a restituir-lhe seu papel de sujeito capaz de compreender sua função social, de tomar decisões relativas à gestão da sala de aula e assegurar sua permanência na profissão.

Na longa estiagem de políticas públicas voltadas para a formação docente, precisa ser destacada a promissora e breve experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), política pública do governo federal inédita e de amplo impacto nos processos de formação inicial e continuada, que trouxe ao país a possibilidade de efetivar a articulação entre universidade e a escola básica numa mesma política de formação, proporcionando aos futuros professores, aos professores e aos formadores de professores a experiência de uma ação conjunta capaz de transformar as relações e o cotidiano das diferentes instituições envolvidas no programa, ressignificando a prática de formação docente. Sujeito às dificuldades recentes da conjuntura política e econômica do país o PIBID, que teve como foco o futuro professor e sua formação, deixará de ter essa prioridade e, abdicando do seu princípio orientador, será ajustado às metas voltadas para “beneficiar” os indicadores de desempenho escolar dos alunos em escolas consideradas prioritárias com base no IDEB. A experiência com o PIBID mostra a possibilidade efetiva de serem formuladas outras políticas de formação centradas no professor que possam superar suas dificuldades e limitações, mas mostra também que o tempo e os recursos necessários para a sua viabilização entram em choque com outras políticas traçadas a partir do PNE, aparentemente menos onerosas e que tendem a esvaziar as atribuições do professor e a qualidade da sua formação.

Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa é uma obra que reúne conceitos construídos e ameadados para (re)significar o que é ser professor, qual formação e quais modos de formação o constituem na contemporaneidade. O livro é uma obra plural pois traz um conjunto diverso de autores-atores mergulhados no exercício do ofício de pensar, formular e vivenciar processos e políticas de formação de professores, em contextos diversos, especialmente nas universidades e escolas brasileiras. Mas também nas portuguesas e por extensão nas europeias dado que, neste último caso, marcos legais e reformas educacionais orientam, fixam e unificam modelos de formação visando o que consideram ser um padrão de qualidade da formação do cidadão europeu. De comum entre os diferentes textos desses autores-atores, há o reconhecimento de um tipo e lugar prestigiado do professor e da sua formação, por assim dizer, universal. Falam de um vir a ser docente, da sua formação e profissão de

um jeito que inspiram políticas de Estado e da Universidade que tomem o professor em formação ou em exercício como sujeito principal. Os leitores desta obra reconhecerão nos diferentes textos visibilidade, dignidade e valores próprios do ser professor e da sua formação. Identificarão também, nas ideias veiculadas, pistas para a restauração da dignidade profissional e condição docente escamoteadas numa escalada oposta e simultânea ao progressivo processo em direção à universalização do acesso à educação básica.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- SANTOS, V. M. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. *Zetetiké: revista de Educação Matemática*. CEPEM-Unicamp: Campinas, v. 24, 2016.
- TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007
- TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2005.

Capítulo 1

TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Celestino Alves da SILVA JR.

A ideia de trajetória é frequentemente associada à passagem do tempo mais do que à circulação no espaço. É frequente o uso da expressão *trajetória histórica*. E é muito raro o uso da expressão *trajetória geográfica*. No caso da formação de professores, os estudos referentes à história da formação e às características dos tempos de manifestação de suas principais etapas superam em larga medida as análises do cotidiano dos espaços e dos locais em que a formação se dá. O debate sobre a formação de professores reproduz de alguma forma a falta de concretude da discussão sobre sua atuação profissional.

O espaço, diz Nilda Alves, é a dimensão material do currículo. E a escola, o seu *lugar*. O cotidiano de uma escola é marcado pela presença de seres e objetos discriminados, hierarquizados internamente não por seus próprios integrantes, mas pelas determinações do mundo político que delimitaram sua institucionalização. O professor se movimenta, conseqüentemente, em um espaço que mais dificulta que favorece a realização de seu tempo de trabalho e que frequentemente desconsidera a própria natureza do mesmo. Mas é também o cotidiano que permite *abrir espaço*, viabilizando a intersubjetividade no tempo-presente para a construção do tempo-futuro da escola. (ALVES, 1998).

Os estudos sobre formação de professores padecem, a meu ver, de problema semelhante. Ao pensar sobre o que o professor deve ser ou fazer, <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p17-30>

parecem pressupor que estão dadas as condições para que ele realize seu trabalho da melhor maneira possível. Faltaria apenas *formá-lo* para isso... A proposta da “formação centrada na escola”, originária das décadas finais do século XX e intensificada nas décadas iniciais deste século XXI, é um bom exemplo desse raciocínio simplificado. É indiscutível que o local de trabalho do professor da educação básica deva ser tomado como a referência central de seu processo de formação inicial ou continuada. Mas é preciso também analisar criticamente o momento e o movimento dessa referência, para se aferir o seu potencial de contribuição para a qualidade da formação pretendida. Contextos de trabalho são necessariamente contextos de formação, mas os contextos de trabalho pedagógico existentes no Brasil e em muitos outros países não são necessariamente os contextos desejáveis para o avanço do processo de formação. Se pretendermos efetivamente avançar no processo de formação de professores e nos estudos a seu respeito, precisamos assumir uma obviedade que, como todas as demais, nem sempre recebe a devida consideração: não se pode debater criticamente a formação de professores sem associar esse debate à análise crítica das suas relações e condições de trabalho atuais.

1 PARA ENCAMINHAR A DISCUSSÃO

Antonio Nóvoa, em vários trabalhos, tem apresentado a trajetória da formação de professores em Portugal, em uma já clássica descrição (NÓVOA, 1992, 1995, 2002). Estruturada em três momentos básicos em que a referência central é a ruptura da Coroa Portuguesa com a Companhia de Jesus, essa descrição poderia ser sintetizada assim pelo ângulo da instituição: do sacerdócio à funcionarização e da funcionarização à profissão. Pelo ângulo do professor a síntese poderia ser: o sacerdote, o funcionário do Estado e o profissional do magistério.

Colônia portuguesa à época, o Brasil caberia perfeitamente na descrição uma vez que também por aqui eram os jesuítas os responsáveis pelas incipientes formas de ensino então emergentes. Até o momento da expulsão dos jesuítas a questão da formação de professores a rigor não se colocava. O sacerdote atuava como professor porque era sacerdote. Sua condição era determinada por sua formação religiosa e não por sua forma-

ção pedagógica. O sacerdócio se constituía como marca original e indelével, ao mesmo tempo proteção funcional e suporte institucional. Assim como a formação profissional para o magistério não se colocava como uma necessidade, também a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido não se colocava como uma exigência. Como contestar a atuação de um representante de Deus?

Levado por sua própria ação à condição, talvez impensada, de responsável por ações educacionais em seu território e nos de suas colônias, o Estado português do século XVIII antecipou as características que o Estado brasileiro viria a apresentar após a Independência e a cristalizar depois da República e até hoje: um Estado laico como provedor refratário e formador descompromissado.

Os estudos disponíveis sobre as Escolas Normais, os Institutos de Educação e as Universidades como instâncias de formação de professores a partir do século XIX são pródigos nas narrativas sobre as idas e vindas, os avanços e os recuos, a continuidade e a ruptura dos muitos planos, programas e projetos que marcaram a sucessão temporal dessas iniciativas. É pequeno, no entanto, o acervo dos estudos com caráter etnográfico que nos permita conhecer o mundo interior dessas instituições, as concepções de educação que orientavam suas atividades e as condições de trabalho de seus professores. A abstração da escola como local do trabalho docente está na origem e continua a perpassar os estudos sobre formação de professores. A busca do professor ideal parece pressupor que sua excelência se materializaria em qualquer escola real.

Apenas nesta segunda década do século XXI tornou-se possível constatar a preocupação do Estado brasileiro com a proposição e a implantação de uma política de formação de professores. E mesmo nos dias atuais ainda não é possível constatar a emergência de um projeto orgânico de formação de professores nas principais universidades brasileiras. Departamentos e Faculdades (não necessariamente de Educação) empenham-se na tarefa de formar professores para as áreas de conhecimento pelas quais respondem. Com criatividade e compromisso em alguns casos e com enfado e displicência em outros, nossas unidades acadêmicas tentam cumprir as tarefas que lhe foram designadas de formar professores de português, matemática, história, geografia, inglês etc. Tais tarefas parciais

e específicas representam a contribuição daquela universidade para o cumprimento do dever do Estado de assegurar aos jovens brasileiros o direito à educação básica. Mas a própria educação básica não é objeto de estudos nos curso de formação de professores. Miguel Arroyo já alertava em 1996, ano da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, para a necessidade da formação unitária de professores para a educação básica, assim como para a necessidade da implantação da escola única de educação básica. Subdividir as escolas de educação básica por ciclos, como agora se pretende, é favorecer a fragmentação do trabalho pedagógico e expor o direito à educação às vicissitudes das periodicidades parciais, ou seja, das dificuldades de acesso às etapas posteriores do processo de escolarização.

A inexistência de políticas próprias das universidades para a formação geral dos professores da educação básica contribui para que se dilua a visão da educação como direito público subjetivo e, como tal, sob a tutela do Estado. O conceito de educação básica deveria ser o elemento norteador do processo geral de formação de professores para essa etapa da vida escolar. O professor formado por esse processo deveria ser identificado prioritariamente por essa condição de professor da educação básica e subsidiariamente pela sua condição de especialista no ensino de algum componente curricular. As áreas de conhecimento são instrumentos de acesso ao saber historicamente acumulado e, como tal, integrantes de um projeto de construção de cidadania. Esta, a cidadania, é a razão de ser da educação básica. Saber vai além de conhecer. Significa estar em condições de analisar criticamente o conhecimento existente. A educação básica é assim chamada porque sua finalidade precípua é exatamente essa: assegurar o direito básico à apropriação do sentido da realidade.

A fragmentação do trabalho do professor por áreas de conhecimento é correlata à sua condição de trabalhador assalariado. Aqui se localiza outro ponto de divergência entre a realização de seu trabalho e a abundante literatura sobre a profissionalidade docente. Nessa literatura a condição de funcionário do Estado teria viabilizado a passagem do professor à condição de profissional, o que significaria uma elevação do status do trabalho pedagógico, que teria sido também elevado da condição de *ocupação* à condição de *profissão*. Há pelo menos dois grandes problemas nesse

entendimento: a) o conceito de *profissional* é habitualmente subsumido ao conceito de *profissional liberal*; b) a tradicional distinção entre os conceitos de *ocupação* e de *profissão* já não se constitui em referência obrigatória nos estudos da Sociologia do Trabalho.

Nas sociedades modernas o profissional liberal é aquele que detém o controle da concepção e da execução de seu trabalho. A remuneração de seu trabalho é determinada por seu arbítrio pessoal ou pelo seu valor relativo no mercado de trabalho. O trabalhador assalariado vive situação completamente diversa. Suas alternativas são apenas duas: trabalhar nas condições que lhe são determinadas ou não trabalhar. Se escolher trabalhar saberá que seu trabalho será estipulado e controlado pela gerência a que terá que se submeter. No setor privado e mesmo no setor público, atualmente, o trabalho do professor enquadra-se muito mais no perfil do trabalhador assalariado do que no perfil do profissional liberal. Até mesmo a autonomia do professor em sala de aula encontra-se ameaçada ou quase condenada pela exclusão do professor das decisões sobre seu trabalho. Não lhe compete mais decidir sobre o que ensinar e como ensinar. Cabe-lhe, na maioria das vezes, apenas executar o que lhe foi determinado de fora para dentro na escola e de cima para baixo em sua autoridade funcional. Paradoxalmente, a responsabilização do professor por seu trabalho é incrementada exatamente quando ele não pode mais decidir sobre esse trabalho.

Pensado como sujeito de seu trabalho, o professor terá respeitadas a dimensão pessoal, a dimensão autoral e a dimensão relacional próprias da natureza do trabalho pedagógico. As determinações às quais voluntariamente se subordinará serão apenas aquelas constantes do projeto pedagógico de sua escola, cuja autoria ele compartilhou com seus companheiros de trabalho. O trabalho coletivo é a condição preliminar para a elaboração do projeto pedagógico que, por sua vez, é a condição necessária para a realização da autonomia da escola.

A profissão de professor, se assim pudermos chamá-la, tem sido historicamente marcada por sua subordinação do seu exercício aos saberes exteriores. A visão, ainda predominante, que reduz o processo educacional à difusão e à transmissão do conhecimento existente, não abre espaço para a compreensão do professor como um produtor de saberes, como um intelectual reflexivo capacitado a sistematizar o saber próprio de sua experiên-

cia e a fazer dele a fonte de sua identidade profissional. O saber objeto de trabalho é a referência para a relação do professor com seus alunos em sala de aula. O saber instrumento de trabalho é a referência para a qualidade dessa relação. Os saberes considerados científicos ou artísticos apresentados aos alunos como elementos para seu desenvolvimento pessoal estarão sempre na dependência dos saberes pedagógicos resultantes do desenvolvimento pessoal de seus professores.

Por mais necessária e significativa que seja a experiência profissional dos professores da educação básica, ela ainda não é considerada indispensável à formação dos futuros professores. Isso, a rigor, inviabiliza o reconhecimento pleno da profissão docente como uma categoria profissional consolidada. A formação dos futuros médicos, por exemplo, é orientada pelos médicos; a dos futuros advogados, pelos advogados e assim por diante. Já a formação dos professores da educação básica não conta sequer com a participação obrigatória dos professores da educação básica. Orientada pelos professores universitários, ela está sujeita às limitações e aos percalços que envolvem os estudos e os pesquisadores da educação no ambiente universitário. A presença e a atuação do professor da educação básica na formação de seus novos colegas devem expressar a importância e o significado de sua atividade profissional. A emergência do modelo universitário de formação representou, sem dúvida, o reconhecimento dessa importância e desse significado. Mas os problemas internos da universidade fazem dela um *locus* insuficiente para atender com exclusividade a complexidade dos processos de formação de professores da educação básica.

2 LUGAR DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A simples delegação da formação de professores aos “especialistas” e à Universidade tem se revelado inócua e frequentemente prejudicial. Os problemas começam com a necessidade ainda presente da afirmação teórica e política dos professores universitários da área de educação em seu ambiente de trabalho. Os estudos sobre educação ainda não se incluem entre os saberes “nobres” da vida acadêmica. Grandes universidades, como a Unesp, por exemplo, ainda não dispõem em seus diversos *campi*, institui-

ções específicas para a formação de professores. Não havendo instituições específicas que as formulem, não existem também políticas específicas para essa formação. Mas em outras grandes universidades, mesmo as Faculdades de Educação estando presentes, como são os casos da USP e da Unicamp, as políticas de formação de professores para a educação básica também não estão presentes. O que podemos encontrar são projetos esparsos, distribuídos pelos departamentos da área de Educação, sem que a universidade propriamente dita, representada por seus órgãos centrais de decisão e execução tenha assumido para si a responsabilidade orgânica por essa formação. Para os órgãos centrais das universidades estaduais paulistas a educação parece não se colocar como uma questão central.

Os modelos acadêmicos de formação de professores, ainda imperceptíveis em nossas universidades, já são considerados insuficientes para a qualidade dos processos de formação. Há que articulá-los com modelos práticos, centrados nas escolas e viabilizar a criação de modelos profissionais que sob a forma de parcerias institucionalizadas permitam a organização e o aproveitamento adequados dos espaços de discussão e de alternância.

A inapetência atual das grandes universidades em relação às questões educacionais, em especial, à questão da formação dos professores da educação básica, tem a ver com uma circunstância habitual e pouco observada no plano da vida acadêmica, que diz respeito às características da chamada comunidade científica que a integra. Comunidade de classe média, por excelência, como assinala Fourez (1995), essa comunidade de “especialistas” tende a identificar “os interesses da sociedade” com os interesses dos grupos dominantes. De um particular segmento dessa comunidade partem no interior da universidade e no campo maior da vida social os ataques especulativos sobre o campo da formação de professores e sobre a área de educação em geral. É notório o enviesamento dos estudos econômicos sobre educação, desde a concepção até a metodologia dos trabalhos. Especialistas em torturar os dados até que eles “confessem” o que o pesquisador quer publicar (LEAMER, 1983 apud NÓVOA, 2002) produzem até mesmo contra a evidência disponível os “resultados científicos” que irão legitimar as ações determinadas pelos ocupantes das estruturas de poder político.

No enfrentamento das deformações da comunidade acadêmica reside uma das principais fragilidades da comunidade dos pesquisadores da área da educação. É preciso responder no mesmo terreno, mas não, evidentemente, do mesmo modo. Não se trata de fabricar resultados, mas de investigar em profundidade questões fundamentais da vida das escolas e da organização do trabalho em seu interior que permanecem sem respostas consistentes para fundamentar uma reação em favor da prevalência da cultura pedagógica sobre a cultura economicista. É preciso contrapor a lógica do direito à educação à lógica do mercado educacional demonstrando, inclusive, que não se trata apenas de uma questão moral – o que já deveria ser mais do que suficiente. Não podemos desconhecer o caráter de força produtiva da ciência moderna, manipulada ao sabor dos interesses e das conveniências do poder econômico. Nossa luta nesse campo tem que se desdobrar em duas frentes fundamentais: a) denunciar a ideologia da ciência falsificada à luz das conveniências do mercado e b) elaborar a ciência necessária à real legitimação das práticas escolares destinadas ao desenvolvimento humano. É preciso instituir e desenvolver, conseqüentemente, uma agenda de pesquisa sobre questões centrais da prática pedagógica que permanecem intocadas ou ainda pouco trabalhadas na construção de seus reais significados.

Rui Canário assinala a “proximidade” entre as situações de formação e de socialização, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de distinção entre elas (CANÁRIO, 1999, p. 120). O conceito de “socialização” tende a ser assumido como um movimento para a integração do indivíduo na vida social nos termos em que esta se realiza. Nestes termos, a pessoa em formação é apenas assimilada pelos padrões e valores dominantes em determinada sociedade e se obriga, mesmo que inconscientemente, a observá-los e a reproduzi-los. Não é esta, evidentemente, a formação desejável para nossos futuros professores da educação básica. Uma formação *para* a pesquisa supõe necessariamente uma formação *pela* pesquisa, ou seja, uma formação apoiada no conhecimento significativo existente e na produção do conhecimento necessário à própria qualidade da formação pretendida. Isso significa uma formação apoiada no questionamento da realidade, na formulação de hipóteses explicativas e propositivas e no domínio do sentido do processo. O novo professor não poderá ser apenas um *aprendiz*. Sua condição de pessoa em formação fará dele um agente social dessa formação.

A vivência acadêmica é, assim, indispensável ao processo de formação de professores da educação básica, mas a forma universitária não pode ser exclusiva nesse processo de formação. Um processo de negociação permanente entre *especialistas* e *homens comuns* tem que ser estabelecido para que meios e fins desse processo possam ser acordados e atingidos. A forma universitária, definida como produção de conhecimento novo, é potencialmente mais elevada que a forma escolar, definida como transmissão do conhecimento existente. Nóvoa, no entanto, lembra com muita propriedade (NÓVOA, 2011, p. 203) que o ensino é uma atividade criativa que tem como decorrência a elaboração de conhecimento novo no próprio ato pedagógico. Como sabemos, a criatividade do professor em seu trabalho está subordinada às condições em que esse trabalho se desenvolve. Condições de trabalho nas escolas de educação básica semelhantes às existentes nas universidades públicas permitirão reduzir significativamente as fronteiras entre produção e circulação do conhecimento em seu interior.

Uma nova realidade organizacional se faz, então, necessária para o desenvolvimento dos programas de formação. Essa nova realidade, fundada na compreensão e na disponibilidade das universidades e das escolas de educação básica, articulará o cotidiano das instâncias responsáveis pela formação, centrando na escola de educação básica o contexto de trabalho e viabilizando a produção conjunta do contexto de formação. A livre circulação entre todos os locais de formação será a marca do compromisso comum em favor da qualidade do trabalho do novo professor.

3 CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

O espaço público é apontado por Nóvoa como o local da celebração de um novo contrato entre os professores e a sociedade (NÓVOA, 2011, p. 207-208). Centrado na sala de aula, o trabalho pedagógico não tem a visibilidade de outras formas de trabalho social. O apoio que recebe é fruto de sua respeitabilidade histórica e não da presença efetiva do professor na divulgação e na valorização de seu trabalho. É preciso, conseqüentemente, retomar o espaço público, atuar ostensivamente em favor da compreensão da natureza do trabalho pedagógico e da relevância do processo educacional. A “privatização do público” e o “segredo de Estado” atuam no

sentido oposto. As duas deformações do sentido do mundo público precisam ser apontadas e contestadas para que o espaço público possa assumir a condição de território necessário e desejável dos processos de formação.

A apropriação do aparelho do Estado pelos interesses privados é um fenômeno corriqueiro e banal em nossos tempos, naturalizado pela displicência e pela omissão em relação à base ideológica que a sustenta. A apropriação se dá no plano material, com o domínio dos órgãos e instrumentos do Estado pelos que os manipulam, mas também e principalmente, no plano imaterial, pela hegemonia da lógica do mercado educacional nas crenças e convicções dos formuladores de políticas e dos coordenadores de projetos educacionais oficiais. O “segredo de Estado” é a arma fundamental de que eles se valem para impor suas vontades, ainda que alardeiem continuamente que a transparência está na origem de suas ações.

O espaço público é, pois, um espaço de luta necessária. Recuperá-lo para a formação implica a retomada de seus dois significados básicos: *público* porque voltado ao bem comum e *público* porque acessível à compreensão de todos os cidadãos, especialistas ou homens comuns.

A lógica do direito à educação é a combatente necessária da lógica do mercado educacional. Esse combate deve remontar às origens do significado do próprio conceito de escola. Uma escola pública não é apenas circunstancialmente diferente de uma escola privada. Ela é substancialmente diferente. O que é público diz respeito ao que é de todos, ao bem comum, ao interesse coletivo. O que é privado diz respeito ao que é de alguns, aos bens particulares, aos interesses localizados. A grande questão que começa a emergir e que precisa ser estudada e aprofundada é a seguinte: um único processo de formação, por mais bem fundamentado e por mais bem intencionado que seja, será capaz de atender a visões de mundo diferentes e a interesses conflitantes?

A luta ideológica se desdobra em questões específicas presentes na literatura de formação de professores sem que muitas vezes os estudiosos se deem conta de contradições internas na sua discussão. A formação centrada na escola e a consideração dos contextos de trabalho como contextos de formação são exemplos dessas dificuldades. Como já disse, ninguém de bom senso contestaria a essa altura a premissa de que a prática pedagógica

é o núcleo preferencial do processo de formação e, como tal, deve estar disponível para observação, análise e participação de todos que pretendam se dedicar a ela. Mas essa centralidade da escola e essa disponibilidade da prática pedagógica pressupõem a qualidade da escola e das práticas que se desenvolvem em seu interior. Não faria sentido apoiar um processo de formação em instâncias e procedimentos que não pudessem ser considerados exemplares para a formação pretendida.

A convicção preconceituosa, mas generalizada, de que o serviço público, por definição, é ineficiente, choca-se, evidentemente com os objetivos da formação centrada na escola. Também aqui nossa luta específica terá que começar por uma etapa preliminar. É preciso combater o preconceito no plano teórico-político e demonstrar seu caráter ideológico no plano prático-operacional. Para isso temos que não apenas multiplicar os exemplos de escolas públicas comprometidas com suas finalidades precípuas, mas também evidenciar para a opinião pública que uma sociedade e as pessoas que a formam se tornam realmente desenvolvidas quando podem se orgulhar do sentido público de suas ações.

Para que uma atividade profissional se insira significativamente no imaginário coletivo, ou seja, no espaço público, ela precisa aliar sua dimensão epistemológica à sua dimensão política (GAUTHIER, 1998). A natureza dos saberes envolvidos na ação pedagógica terá sua legitimidade mais facilmente assimilada pelo grupo social quando as práticas que deles decorrem puderem ser percebidas como cientificamente embasadas. Nesse sentido parece indispensável um esforço de reconstrução da Pedagogia como espaço de reflexão sobre as práticas escolares.

Não se trata, porém, de uma tentativa de refundação da pedagogia científica dos anos cinquenta do século 20, até porque, como assinala o autor “esse ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática” (GAUTHIER, 1998, p. 27). A complexidade da situação pedagógica, desdobrada em dimensões concretas dificilmente previsíveis, faz com que a ciência em sua acepção tradicional não seja suficiente para fundamentar um modo padrão de trabalho pedagógico. Ela é, no entanto, necessária, assim como é necessário rediscuti-la em novos termos. Se a ciência não consegue explicar a concretude das práticas pedagógicas e por isso não pode contribuir com previsões a seu respeito, ela pode, ao menos, indicar

formas de observação e procedimentos de descrição úteis à delimitação e à compreensão do fenômeno educacional. Uma atitude científica no estudo das questões educacionais certamente ajudará na elaboração de seu real significado.

O recurso à ciência nos programas de formação e na atuação profissional dos professores não será decisivo para o sucesso de seu trabalho, mas poderá ser determinante para a aceitação e apoio público a esse trabalho. Questões como o tamanho da escola (número de salas de aula) e a complexidade maior ou menor de sua organização interna (distribuição das salas de aula pelas diferentes etapas da educação básica ou circunscrição das salas a uma etapa específica) já deveriam ter sido tomadas como objetos preferenciais da investigação pedagógica. Os resultados dessa investigação, ainda que incipientes, seriam certamente mais confiáveis que as afirmações categóricas de gestores apenas interessados na justificação de suas políticas.

Reconhecendo as limitações da pesquisa científica sobre a organização escolar, mas valorizando também o uso prudente de seus resultados, Aubenque (1963 apud GAUTHIER, 1998) já se referia aos ganhos possíveis da associação do trabalho do professor, mais ao trabalho de um juiz do que ao de um cientista. A prudência, no caso, diria respeito à conduta do professor face aos resultados da pesquisa. No campo do Direito o juiz pode se valer dos elementos contidos em três fontes para elaborar seu juízo: a legislação, a doutrina (ou tradição) e a jurisprudência. A utilização das leis escritas deve ser ponderada pela consideração dos valores e costumes (doutrina ou tradição) e pela consulta aos juízos proferidos em casos semelhantes (jurisprudência). A analogia com o trabalho pedagógico é parcial, como em todas as analogias, mas sugestiva. Não existem, a rigor, no sentido científico, as leis do ensino, ou seja, as normas determinantes do modo de ensinar, mas existem os costumes pedagógicos que se perpetuam no tempo e existem também os exemplos históricos de ações de professores consideradas relevantes. O que Gauthier defende é “a necessidade de tornar público o saber experiencial dos professores, de constituir uma jurisprudência pedagógica” (GAUTHIER, 1998, p. 316). Paralela à construção de uma jurisprudência pedagógica, a determinação de um repertório de conhecimentos na área do ensino também se faz necessária. Com elas se tornará mais qualificada a análise crítica dos usos e costumes pedagógicos.

O professor poderá se valer, assim, do saber científico, do saber histórico e do saber profissional para balizar suas decisões na relação com seus alunos, ou seja, para emitir seus juízos. Dependerá de sua vontade e de seu compromisso tornar públicos seus juízos e assim contribuir para o desenvolvimento da Pedagogia como um campo nobre do saber humano.

Tornando públicos seus critérios e suas formas de trabalho o professor estará contribuindo para a restauração da solidariedade como o princípio educativo por excelência. Estará também assumindo a prevalência do público, orientado para o bem comum, sobre o privado, orientado para os interesses localizados. Estará defendendo o primado do trabalho coletivo sobre a ação individual e com isso estará participando ativamente do movimento para a formação orgânica do professor da escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. IN: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. *Formação do educador*. São Paulo: Edunesp, 1996.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Edunesp, 1995.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. IN: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Edunesp, 2011.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E O PROCESSO DE BOLONHA

Marília FAVINHA

Um dos mais importantes objetivos do Processo de Bolonha em Portugal foi garantir a qualidade da formação dos cidadãos. Mas este compromisso de qualidade só se tornará evidente caso se garanta uma formação de professores que atenda de forma adequada esta exigência. A reestruturação da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas pelo Processo de Bolonha, em Portugal, culminou com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007, que promove relevantes transformações relativas aos modelos anteriores. Nomeadamente a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo grau de Mestre, como condição indispensável para o exercício da docência, seja em que nível ou área de ensino for. Ou seja, o mestrado profissionalizante deixou de ser considerado como uma formação pós-graduada para passar a fazer parte integrante da formação inicial de professores. Neste texto, apresentamos uma reflexão sobre marcos contextuais e legislativos da história da formação de professores em Portugal, fazendo uma apreciação das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha.

A educação traduz o grau civilizacional de um povo e de um país. Portugal tem vivido, nomeadamente desde a sua passagem a um regime democrático, em 1974, um intenso movimento de reformas e alterações

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p31-38>

legislativas, que normalmente têm mais relação direta com a alternância política no governo do país, do que com a existência de estudos profundos e sustentados que fundamentem as mudanças. Também as diretrizes internacionais, nomeadamente desde a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia, em 1986, têm um peso muito significativo nas opções de política educativa tomadas. Neste contexto inscreve-se a formação de professores, como uma área de preocupação e reflexão constantes, pelo peso destes profissionais no sistema educativo.

Relativamente a Portugal, vamos centrar-nos em dois momentos, considerados decisivos no domínio da formação de professores: o final da década de noventa, período em que foi implementada uma política de atribuição do grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão e um segundo momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e que teve como efeito que a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (EB) e dos professores do ensino secundário ocorresse durante o 2º ciclo da formação do ensino superior. Até aos anos setenta, nomeadamente no período compreendido entre 1930 e 1970, apenas existiam

[...] cursos específicos de formação de professores do primeiro ciclo e de Educação Física, nos outros níveis eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou próximo das disciplinas a ensinar (CAMPOS, 1995, p. 19).

No que se refere à formação profissional de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do EB a implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), no final dos anos oitenta, marcou a formação profissional desses docentes, visto que foram criadas para a formação de profissionais com vocações diversas, as ESE foram concebidas especificamente para esse fim e fazem parte de um conjunto de mudanças importantes ocorridas no âmbito do ensino, em geral, e na formação de professores, em particular.

Com a publicação da (Lei nº46/86, de 14 de outubro) Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), , determinou-se, no Artigo 30, que a

formação de educadores de infância e de professores para o 1º e 2º ciclos do EB se realizava em ESE e em universidades e que esses cursos seriam de

[...]nível superior, proporcionando aos educadores e professores [...] a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função (PORTUGAL, 1986).

Impôs-se, deste modo, a necessidade de uma formação de professores que fosse “rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino” (Decreto-Lei nº344/89, preâmbulo) e de se estabelecer um perfil de professor. Mediante este Decreto-Lei, entende-se por formação inicial a formação que “confere qualificação profissional para a docência” (art.7º, ponto 1) e por “qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário” (art. 7º, ponto 2) (PORTUGAL, 1989).

Em Portugal, a formação de educadores de infância e professores de 1º ciclo do Ensino Básico era apenas feita com o grau de Bacharel (grau que atualmente desapareceu do panorama nacional), ao contrário dos outros graus de ensino, onde era exigido o grau de licenciado. De uma forma geral, a existência de percepções diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência promoveram a imagem de “ser professor” com um estatuto socialmente diferenciado, consoante se era educador, professor do 1º ciclo, professor do 2º ou 3º ciclo ou professor do ensino secundário (FORMOSINHO, 2009). Para o fim desta diferenciação constituiu um marco fundamental na profissão a exigência de licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Pela primeira vez em Portugal a legislação (Lei nº 115/97, de 19 de setembro) colocou em condições de igualdade, em termos de habilitações, todos os professores dos ensinos básico e secundário e educadores. Esta medida veio trazer a possibilidade de equiparação da carreira docente e contribuir para a construção de uma nova visão do que é “ser professor”.

A formação inicial de professores em Portugal até ao Processo de Bolonha seguiu dois modelos fundamentais: o *modelo sequencial* e o *modelo integrado*. O primeiro, assegurado pelas ESE e Universidades Novas, tinha a duração de quatro anos (área científica), mais dois anos (componente pe-

dagógica). No modelo integrado de formação de professores, as disciplinas dos vários componentes de formação distribuíam-se simultaneamente ao longo do curso, desde o seu início, durante os primeiros quatro anos, o 5º ano era o estágio pedagógico.

Com o Decreto-Lei nº 290/98, o Estado designa uma entidade responsável pela função de assegurar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores: o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP). Competia à mesma entidade “desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência, bem como assegurar a certificação externa das mesmas qualificações profissionais” (Decreto-Lei nº194/99, preâmbulo), garantindo, desta forma, a qualidade da formação de educadores e professores (PORTUGAL, 1999).

Com a publicação da Deliberação nº1488/2000, pela referida entidade, são estabelecidos os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores pela primeira vez no estado português, sendo apresentado um conjunto de critérios em função dos quais foi apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente de então.

O peso atribuído aos diversos componentes de formação foi convertido em unidades de crédito contabilizadas no sistema europeu de transferência, ou seja, o seu peso é apresentado, pela primeira vez, em créditos, designados pelo *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Assim, um curso de licenciatura na área de formação de professores, no 2º ciclo do EB, tinha um peso total de 240 ECTS. Quando falamos em unidade de crédito (ECTS), referimo-nos à carga de trabalho total que inclui as horas de contato (presenciais) e as horas de trabalho autónomo do aluno. Note-se, contudo, que no ano da publicação desta Deliberação, em 2000, as unidades de crédito eram ainda um assunto com ocorrências pontuais nos vários planos de estudo em Portugal, aspecto que de alguma forma comprometeu a real reconversão dos componentes de formação dos cursos em unidades de crédito, que só veio a implementar-se mais tarde com o Processo de Bolonha.

Um dos mais importantes objetivos do Processo de Bolonha foi garantir a qualidade da formação dos cidadãos. Mas este compromisso de

qualidade só se evidenciará como uma realidade, caso se garanta uma formação de professores que atenda de forma adequada a esta exigência. A reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas pelo Processo de Bolonha em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº 43/2007, que anuncia relevantes transformações relativas aos modelos que o antecedem. Nomeadamente a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo grau de mestre, como condição indispensável para o exercício da docência seja em que nível ou área de ensino for. Ou seja, o mestrado profissionalizante deixou de ser considerado como uma formação pós-graduada para passar a fazer parte integrante da formação inicial de professores.

A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios (PORTUGAL, Decreto lei nº 43/2007, preâmbulo).

No quadro das propostas consagradas pelo Processo de Bolonha, através do Decreto-Lei nº 43/2007, a habilitação profissional para a docência em qualquer domínio é implementada através de dois momentos distintos, os denominados ciclos de estudo. O 1º correspondente ao grau de licenciado e o 2º ao grau de mestre.

Com o Processo de Bolonha, os componentes de formação são alvo da redefinição do respetivo peso a atribuir a cada uma delas. Mediante o referido Decreto-Lei, os planos de estudo devem incluir as seguintes componentes de formação, com as respetivas percentagens mínimas na carga de trabalho total: a Formação Educacional Geral (FEG), com 25%; as Didáticas Específicas (DE), com 25%; a Iniciação à Prática Profissional (IPP), com 40%; a Formação na Área de Docência (FAD), com 5%.

Os componentes de formação de professores centram-se em três eixos: *o saber integrado* numa vertente mais específica da matéria a lecionar e o saber mais integrado numa vertente educacional; *o saber fazer* que implica implementar no espaço real de ensino o saber emanado anteriormen-

te, potencializando-o, desenvolvendo-o e adequando-o continuamente aos diversos contextos de ensino; e *o saber estar/saber*, ser integrado numa atitude de saber conviver e relacionar com os outros e consigo próprio. Estes componentes consagram a ideia de uma profissionalidade docente.

Foi criada (pelo Decreto-lei nº 369/2007) a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É esta Agência, em funções de avaliação e de acreditação dos cursos a partir de 2010, que é atualmente responsável por analisar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de professores (Decreto-lei nº 74/2006) e ajuizar sobre a qualidade necessária ao seu funcionamento.

CONCLUSÕES

Com o Processo de Bolonha, podemos verificar uma maior aproximação ao *modelo sequencial*, isto porque exige um primeiro momento, com a duração de três anos, de formação técnica e científica, correspondente à licenciatura; e um segundo momento onde é conferida habilitação profissional para a docência com os vários componentes educacionais, incluindo o estágio, correspondente ao mestrado.

Verificamos que em Portugal, desde a publicação da LBSE até à atualidade, tem se desenvolvido uma evolução determinante no que se refere ao perfil de professor. De um professor com perfil técnico passou a considerar-se como necessidade fundamental para dar resposta às necessidades atuais do sistema de ensino português, um professor com um perfil cada vez mais profissional capaz de se adaptar às características e desafios decorrentes da sociedade. Contudo, entendemos que esta evolução de perfil profissional de professor pode ser comprometida pela desintegração das várias componentes de formação, trazidas pelo modelo de Bolonha, prejudicando, de certa forma, a real evolução do perfil de professor como profissional.

Embora, nos atuais cursos de formação de professores se verifique um maior equilíbrio entre os pesos atribuídos à componente científica e ao componente educacional, relativamente aos cursos anteriores a Bolonha, houve uma redução em todas as componentes de formação, principalmente nas de cariz educacional, apesar da percentagem atribuída ter aumentado, estamos a falar de percentagens relativas a durações de cursos dife-

rentes. Ou seja, quando falamos, por exemplo, na atribuição de 40% no componente de IPP na carga total do curso, estamos a falar em 40% de três a quatro semestres e não de quatro anos (oito semestres) de curso.

Para ultrapassar os desafios que o país atravessa é imperativo que o modelo de formação de professores seja repensado, no sentido de o dotar de todas as possibilidades de formar os melhores profissionais a serviço da educação em Portugal.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, B. *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

FORMOSINHO, J. Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 143-164.

FONSECA, J. ; ANTUNES, H. Disposições e desempenho de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico: uma análise do discurso regulador recontextualizado. In: *Livro de Resumos do 1º Encontro Nacional de Investigação e Formação: Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1999.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2004.

MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de Professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de Professores e Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2012.

PIRES, E. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Asa, 1995.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 194/99*, de 07 de junho de 1999.

PORTUGAL. LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Lei nº46/86*, de 14 de outubro de 1986.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 344/89*, preâmbulo, 1989.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 43/2007*, preâmbulo, 2007.

Capítulo 3

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNESP: PERSPECTIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA A PARTIR DAS POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE

Maria de Lourdes SPAZZIANI

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica se constitui em um dos principais desafios das sociedades modernas, especialmente a brasileira. Quer seja, pela importância da educação básica, sem precedentes na breve história da modernidade, para inserção social e qualificada das pessoas nos diferentes contextos. Quer seja, pela ausência de fundamentos e práticas efetivas direcionadas à formação profissional docente nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em vigor nas instituições de ensino superior, identificadas em inúmeros e exaustivos estudos e pesquisas.

Segundo Gatti (2015) a deficiência na formação dos professores brasileiros vai além da falta de diploma, pois os cursos não estão oferecendo formação adequada. “É um curso que foi encurtado e que dentro das universidades não recebe a atenção que deveria ter. Parece que qualquer um pode ser professor e não é qualquer um que pode ser professor”. Para a especialista em formação docente, a maioria dos cursos de licenciatura está muito longe da experiência da sala de aula e se preocupa em dar apenas os conteúdos disciplinares que o professor vai abordar em sala de aula.

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p39-56>

Na verdade, os especialistas da área indicam que a relevância dos cursos de licenciatura está justamente na articulação de dimensões teórica e prática com a ética, a política e a social e na formação crítica do profissional. No entanto, o que tem fundamentado a constituição e a prática dos profissionais no exercício na docência são as vivências pedagógicas no papel de docente ou as memórias enquanto aluno.

As primeiras iniciativas de constituir um processo formativo diferenciado para os que atuavam como professor data, no contexto brasileiro, dos anos 1930. A formação pedagógica limitava-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), às vezes, acrescida de legislação e administração educacional (BRZEZINSKI, 2012).

As profundas transformações no modelo socioeconômico, decorrentes da crise mundial da economia capitalista, marcada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise cafeeira no Brasil, resultou em um modelo de substituição de importações (VEIGA, 1997), desencadeamento da Revolução de 1930, reorganização das forças econômicas e políticas e o Brasil assumiu o modo capitalista de produção. Diante desse novo cenário a elite econômica emergente da sociedade brasileira passa a exigir mão de obra especializada e, para tanto, há a necessidade de se investir na educação. A criação dos Institutos de Educação é incentivada para oferecer a formação de professores primários, secundários e especializados. Saviani (2008) destaca que à formação dos bacharéis foram acrescidas disciplinas como Didática Geral e Didática Especial, sem alterar o perfil esperado dos profissionais.

Assim, os primeiros cursos de formação de professores direcionados a licenciatura, surgem no Brasil nos anos 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ou seja, entre 1931 a 1939 houve incorporação em cursos direcionados aos bacharéis de disciplinas voltadas ao processo de formação de professores (FERREIRA, 2003).

Candau (1987) destaca que os cursos de formação de professores seguem, já na sua origem, diferentes correntes pedagógicas, de acordo com as políticas educacionais. Em alguns casos evidencia-se tendência autoritária, em outros liberal, especialmente entre São Paulo e o antigo Distrito Federal.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, seria responsável pela qualificação de profissionais para exercer o magistério, com um currículo que atendesse as exigências do momento. No governo de Vargas, em 1937, a Universidade do Brasil, por meio da recém-criada Faculdade Nacional de Educação, propôs o curso de Bacharel em Pedagogia, que, acrescido de disciplinas de Didática no 4º ano, daria o título de licenciado para o exercício do magistério, emergindo daí o chamado esquema 3+1.

Esse modelo foi, segundo Silva (2003), fortemente criticado por dicotomizar os saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas. Isso tem reconhecida repercussão, ainda hoje, na fragmentação entre os conhecimentos da teoria e da prática, culminando no que Pimenta (1995) considera ser a expressão mais radical dessa visão de que “na prática a teoria é outra”. Tal constatação também está presente na pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), que retrata algumas carências na formação de professores em cursos de licenciatura. Dentre os problemas evidenciados, cita o currículo fragmentado e o conjunto disciplinar disperso, o predomínio de abordagens descritivas e a ausência da articulação entre a teoria e as práticas, bem como a abordagem superficial dos conteúdos de determinadas disciplinas, decorrente da frágil associação destes com as práticas docentes.

As mudanças sociais e políticas ocorridas, no país, a partir da década de 1950 e mesmo as leis nacionais da educação e suas respectivas diretrizes e resoluções não são capazes de transformações significativas nos modelos pedagógicos dos cursos de licenciatura estabelecidos nas instituições de ensino superior.

A constatação dessa inércia nos projetos de cursos e as evidências de que mudanças eram necessárias se desencadeiam a partir da década de 1960, por meio de amplas discussões no seio das universidades brasileiras com a participação de toda comunidade universitária, objetivando traçar os rumos a serem seguidos pela educação superior. Os percalços das legislações que tratam da formação de professores, a necessidade de democratização do acesso à educação básica e as demandas dos estudos da área indicam os descompassos dos modelos de formação existentes e reforçam

o crescimento dos movimentos sociais organizados reivindicando severas reformulações dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e posteriormente das Licenciaturas em geral.

A matriz curricular fundamentada no modelo da década de 1930 permaneceu em vigor até a aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2016a). Novas medidas são tomadas em nível federal com o intuito de redirecionar o sistema educacional no país. São medidas que buscam definir uma política educacional com interesses próprios que o momento requer, podendo se destacar neste conjunto de medidas, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que têm como ponto principal a realização de um diagnóstico da situação em que se encontra a educação brasileira quanto ao processo de formação de professores, evidenciando que os problemas da educação básica existem em função da má-formação do professor que ali atua (BRASIL, 2002).

De acordo com Brzezinski (2012, p. 19) esse processo marca “o início do desatrelamento das amarras oficiais”. Nele continuam as exigências feitas pelos educadores ao Estado apresentando como proposta, em linhas gerais, que

[...] todos os cursos de Licenciaturas deveriam ter uma base comum nacional, uma vez que o objetivo maior era formar professores. O exercício da docência expressaria a base da identidade profissional de todo educador (BRZEZINSKI, 2012, p. 21).

No que diz respeito à base comum nacional no processo de formação de professores, defendida há tempos pelos pesquisadores da área, não como retorno ao modelo de currículo mínimo e, sim, como uma concepção em que o trabalho docente é base da formação do profissional da educação que atua no ensino fundamental e médio. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (BRZEZINSKI, 1996, p. 23).

A universalização do acesso à educação aponta para a necessidade de uma formação direcionada à construção da cidadania e, para que essa tarefa seja executada, faz-se necessário que os professores de todos os segmentos da educação básica recebam uma formação cultural sólida capaz de auxiliá-lo nessa construção.

Como observam os estudiosos da problemática (GATTI,1997; BRZEZINSKI,1996; PEREIRA, 2000) são inúmeros os percalços que envolvem a profissão docente no Brasil, chegando a exceder os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Tudo isso emana uma série de problemas com consequências graves para os cursos de licenciatura, merecendo destaque a mudança evidenciada no perfil do aluno que busca seguir o magistério.

É importante que se considere alguns dilemas enfrentados pelos cursos de licenciatura desde suas origens e que até hoje não encontraram soluções satisfatórias, e um deles diz respeito a não superação do chamado esquema 3+1. Outro problema diz respeito à dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Na grande maioria das universidades brasileiras persistem, dentro do mesmo curso, essas duas modalidades de formação, o que faz com que a instituição assuma o objetivo de, além de formar professores, formar, também, e com mais ênfase, o pesquisador.

Autores como Candau (1987); Gatti (1997); Freitas (1999) acusam a valorização do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador, e um certo descaso com a licenciatura por sua vinculação com a formação do professor. Reflete, desse modo, interesse menor para as questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio para os quais são titulados.

As reformas nos projetos dos cursos de graduação se viabilizam efetivamente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação e, nos anos subsequentes, com aprovação das diretrizes para os cursos de licenciaturas (GATTI, 2010).

Nesta breve perspectiva histórica, Saviani (2008) destaca que as sucessivas mudanças implantadas no processo de formação docente mostram um quadro de avanços e retrocessos. As questões pedagógicas, antes inexistentes, transpõem-se lentamente até assumirem a centralidade nos

ensaios de reformas da década de 1930, embora até hoje não tenha sido encontrado um encaminhamento satisfatório. É evidente ainda a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para fazer frente os problemas da educação escolar em nosso país. Em face dessa problemática é importante analisar como a Universidade Estadual Paulista (Unesp) se situa nesse contexto, uma vez que no estado de São Paulo, é a universidade pública que responde pelo maior número de vagas e formandos neste campo. Este texto apresenta e discute as características dos cursos de licenciaturas da Unesp e as perspectivas e desafios da política universitária para esta área.

OS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNESP

A Unesp atualmente atende mais de 50 mil alunos, sendo 37 mil na graduação e 13 mil na pós-graduação. É a segunda maior universidade pública em número de cursos de graduação (134) e de pós-graduação (141 programas) e é responsável por cerca 22% da produção científica do Estado de São Paulo e 8% da produção do Brasil.

A destacada produção científica tem contribuído para o posicionamento da Unesp em diversos *rankings*, sendo, por exemplo, a primeira no país entre as universidades com idade de até 40 anos (DURIGAN, 2016, p. 1).

Em sua criação, no ano de 1976, a Unesp foi constituída principalmente pelo agrupamento das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras isoladas do interior do estado que procuravam atender a demanda para formação de professores para atuar na educação básica. Ou seja, haviam 19 cursos destinados a formar licenciados, conforme demonstrado na Figura 1, distribuídos em oito cidades. Após 40 anos, a universidade amplia a oferta com mais 29 cursos, totalizando 48 cursos em 15 cidades, sendo 13 do interior, uma do litoral e na capital do estado de São Paulo.

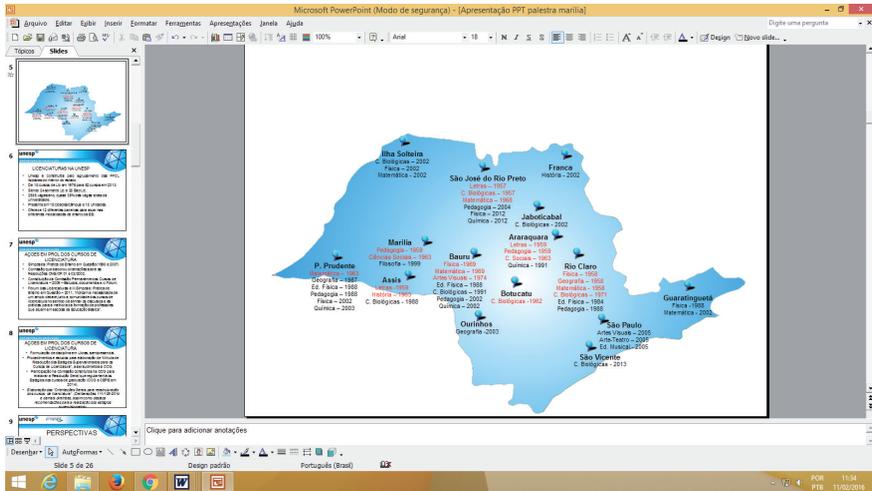


Figura 1 - Cursos de Licenciatura na Unesp

Fonte: Sérgio Henrique Carregari/ Programas Especiais- Pró-reitoria de Graduação da Unesp

OBS.: Em vermelho os cursos existentes antes de 1976

Em 2015, ofereceu 7620 vagas no vestibular para 183 cursos/entradas de graduação, em três modalidades: Bacharelado (Bac), Bacharelado/Licenciatura (Bac./Lic.) e Licenciatura (Lic.), sendo 3.557 no período integral, 2.474 no noturno, 839 no diurno, 500 no matutino e matutino/vespertino e 250 no vespertino e vespertino/noturno. Cerca de 60% das vagas são oferecidas em cursos de Bac., pouco mais de 22% em cursos de Bac/Lic e 17% em cursos somente de Lic. (ZAMBELO; SPAZZIANI; BARRETO, 2016)

Considerando o número de entradas nos 48 cursos que possuem opção para formação de professores, tem-se 37 cursos Bac./Lic. e 31 Lic. Os Bac./Lic. formam profissionais de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química com 1685 vagas sendo 535 no período integral, 295 no diurno, 140 no matutino, 630 no período noturno e 85 no vespertino/noturno, oferecidos em 14 cidades: Araraquara (4), Assis (1), Bauru (6), Botucatu (1), Franca (2), Guaratinguetá (1), Ilha Solteira (1), Jaboticabal (1), Marília (3), Ourinhos (2), Presidente Prudente (4), Rio Claro (6), São José do Rio Preto (4), São Paulo (1). As 31 possibili-

dades de ingresso em cursos de Licenciatura, aqui definidos como aqueles cuja entrada pelo vestibular possibilita exclusivamente a formação como professores da educação básica, cobrem as seguintes áreas: Arte-Teatro, Ciências Biológicas, Educação Musical, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2015 foram oferecidas 1303 vagas sendo 969 no período noturno, 195 no matutino, 104 no diurno e 35 no vespertino. Estes cursos de Licenciatura são oferecidos em 12 cidades: Araraquara (3), Assis (4), Bauru (3), Botucatu (1), Guaratinguetá (1), Ilha Solteira (2), Marília (2), Presidente Prudente (6), Rio Claro (2), São José do Rio Preto (4), São Paulo (2) e São Vicente (1).

Em 2012 vários cursos de licenciatura foram reestruturados contemplando as duas modalidades: bacharelado e licenciatura, resultando na Tabela 1. Ou seja, em síntese a Unesp disponibiliza 68 entradas de cursos para formar professores em 12 diferentes carreiras para atuar na educação básica, com 2985 vagas/ano, quase 39% das vagas totais da universidade, presentes em 15 cidades/câmpus e 18 unidades universitárias. Ou seja, é a universidade pública do estado de São Paulo que mais contribui com a formação de professores, portanto, as políticas da universidade no campo da formação de professores têm inegável importância no cenário paulista e brasileiro. É o que destacaremos no próximo item deste artigo.

Tabela 1: Cursos de formação de professores da Unesp distribuídos por período, modalidade e localização.

Curso	Período	Modalidade	Unidade/Cidade
Artes Visuais	Diurno	Bach/Lic	IA/São Paulo
Artes Visuais	Noturno	Bach/Lic	FAAC/ Bauru
Educação Artística/Artes Visuais)	Noturno	Licenciatura	FAAC/Bauru
Educação Musical	Diurno	Licenciatura	IA/São Paulo
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IBILCE/S.J.Rio Preto
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	FCL/ Assis
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	FC/ Bauru
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IB/ Botucatu
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	FEIS/Ilha Solteira
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	FCAVJ/Jaboticabal
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	CLP/São Vicente
Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru

Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	IB/ Botutucatu
Ciências Sociais	Diurno	Bach/Lic	FCL/Araraquara
Ciências Sociais	Noturno	Bach/Lic	FCL/Araraquara
Ciências Sociais	Matutino	Bach/Lic	FFC/ Marília
Ciências Sociais	Noturno	Bach/Lic	FFC/ Marília
Educação Física	Integral	Bach/Lic	FC/ Bauru
Educação Física	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru
Educação Física	Diurno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Educação Física	Noturno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Educação Física	Integral	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Filosofia	Noturno	Bach/Lic	FFC/ Marília
Física	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Física	Noturno	Bach/Lic	FEG/Guaratinguetá
Física	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru
Física	Integral	Bach/Lic	IBILCE/S.J.Rio Preto
Física	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Física	Noturno	Licenciatura	FEIS/ Ilha Solteira
Geografia	Noturno	Bach/Lic	Ourinhos
Geografia	Diurno	Bach/Lic	Ourinhos
Geografia	Matutino	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Geografia	Noturno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Geografia	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Geografia	Noturno	Licenciatura	IGCE/ Rio Claro
História	Matutino	Licenciatura	FCL/ Assis
História	Noturno	Licenciatura	FCL/ Assis
História	Diurno	Bach/Lic	FCHS/ Franca
História	Noturno	Bach/Lic	FCHS/ Franca
Letras	Diurno	Licenciatura	IBILCE/ S.J.Rio Preto
Letras	Noturno	Licenciatura	IBILCE/ S.J.Rio Preto
Letras	Matutino	Licenciatura	FCL/ Assis
Letras	Noturno	Licenciatura	FCL/ Assis
Letras	Diurno	Bach/Lic	FCL/ Araraquara
Letras	Noturno	Bach/Lic	FCL/ Araraquara
Matemática	Diurno	Bach/Lic	IBILCE/ S.J. Rio Preto
Matemática	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Matemática	Noturno	Licenciatura	IBILCE/S.J. Rio Preto
Matemática	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru
Matemática	Noturno	Licenciatura	FEG/ Guaratinguetá
Matemática	Noturno	Licenciatura	FEIS/ Ilha Solteira
Matemática	Matutino	Licenciatura	FCT/ Pres.Prudente
Matemática	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres.Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	IBILCE/ S.J. Rio Preto

Pedagogia	Diurno	Licenciatura	FCL/ Araraquara
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FCL/ Araraquara
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru
Pedagogia	Matutino	Licenciatura	FFC/ Marília
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FFC/ Marília
Pedagogia	Vespertino	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres/ Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	IB/ Rio Claro
Química	Noturno	Licenciatura	IQ/ Araraquara
Química	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Química	Integral	Bach/Lic	IBILCE/ S.J. Rio Preto
Química	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru

Fonte: Dados fornecidos pela Assistência Técnica da Pró-reitoria de Graduação

AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, como uma área estratégica para o desenvolvimento de qualquer país no contexto da modernidade, implica investimentos em recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos de enorme envergadura. No contexto histórico percebe-se a ampliação do campo da educação, especialmente dos programas direcionados à melhoria da qualificação de professores no país. Entretanto, podemos dizer que temos muito caminho a ser percorrido, quer seja nas políticas públicas, quer seja nas políticas das instituições que atuam na educação básica oferecendo o serviço ou formando os quadros de profissionais.

Gatti (2009) ao revelar a situação ainda precária dos cursos de formação de professores no Brasil, expõe os desafios das políticas universitárias em prol da formação de professores.

Do governo federal resultaram, nas últimas duas décadas, políticas destinadas a incrementar este campo de formação de professores, por meio das deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos inúmeros programas do MEC e da Capes, entre outras medidas, que tem refletido no interior das IES em reformas ou reestruturações de seus cursos de formação de professores, especialmente a partir de 2002, com as Resoluções CP/CNE nº 001 e nº 002.

A recente trajetória da Unesp, enquanto instituição universitária que desponta, tendo como parâmetros as bem sucedidas universidades estaduais paulistas, a Usp e a Unicamp, tem entre seus desafios constituir sua identidade advinda da diversidade de campus distribuídos por todo estado, coordenar e articular os diversos cursos existentes, que emergiram com histórias e trajetórias díspares, e não é tarefa pouca.

Os documentos elaborados, especialmente a partir da mais recente lei nacional da educação, por comissões centrais da universidade para tratar de políticas de gestão, impactam e indicam alguns (des)caminhos para os cursos de formação de professores.

O documento Regulamentação do Artigo 57 da LDB aprovado em 1998 (UNESP, 2016) é um dos mais polêmicos e emblemáticos no interior da universidade, e traz interpretações e diretrizes para serem implementadas em toda a instituição. Além do objetivo central de regulamentar a obrigatoriedade das 8 horas de aula semanais para cada docente contratado, apresenta uma série de determinações, sendo aquela que mais impacta o campo da formação de professores o item 4.3.3, que trata dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, e diz que

[...] na Prática de Ensino, a parte teórica ministrada em sala de aula (limitada a 25% do total) deve ser integralmente computada para efeito do cálculo de no mínimo 8 horas-aula e a parte restante, referente ao estágio supervisionado propriamente dito, deve ser computada até o limite máximo de 20% (p. 6).

Na prática isso equivale a dizer que parte do estágio obrigatório não é de responsabilidade da universidade e, portanto, por indicação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aprovado nas instâncias colegiadas, no melhor dos cálculos, mais de 50% das atividades de estágio realizadas pelos futuros professores nas chamadas Práticas de Ensino, indicadas para a articulação teoria/prática, são deixadas sem supervisão e acompanhamento direto e específico da instituição. Pode-se entender que neste cenário caberia a quem a responsabilidade pela qualidade desta maior parte do estágio obrigatório necessário para o exercício e a formação profissional? Aos estudantes? Às escolas onde se realiza o estágio? Ao profissional que recebe o estagiário?

Esta fórmula que determina como realizar o estágio obrigatório tem sido arduamente criticada pela comunidade de professores da universidade que atuam diretamente na formação de professores, com manifestações em momentos subsequentes contra esta interpretação e determinação institucional por meio de documentos oriundos dos três simpósios: “A prática de ensino em questão” e do “Fórum das Licenciaturas” (UNESP, 1993, 2009, 2011). Estes documentos vinculados à formação de professores, destacam a necessidade de que a disciplina Prática de Ensino (estágio curricular supervisionado) precisa ser alocada nos departamentos de Educação, além de valorizar o professor-colaborador, e a parceria com escolas e assegurar a efetivação dessa prática intencional e inovadora. Para tanto, indica-se a relação de corresponsabilidade entre o professor de Prática de Ensino e o professor da educação básica e o estabelecimento de convênios da Universidade com a Secretaria da Educação (UNESP, 1993).

Em 2007 realizou-se novo encontro com os professores de Prática de Ensino (Estágio Curricular Supervisionado) para discutir as principais dificuldades (UNESP, 2009). Constatou-se que havia falta de professores efetivos no cargo dessa disciplina; dificuldade para o manejo da carga horária do professor; secundarização da disciplina; e dificuldade na supervisão, entre outros problemas. Nota-se, neste documento, preocupação no sentido de aprimorar a formação de novos professores, valorizar a supervisão e o acompanhamento dos estágios pela universidade como momentos decisivos na construção de princípios, valores e atitudes para o exercício da profissão docente (UNESP, 2009, p.18). Também há indicações de redução do número de alunos para supervisão; da contratação de professores em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa; do apoio às atividades de estágio curricular supervisionado, uma vez que acontece fora do espaço da universidade; da implementação do seguro de vida contra acidentes pessoais aos docentes e estudantes envolvidos (SOUZA NETO; BENITES, 2013).

No Brasil, Gatti e Nunes (2009, p. 21) constataram, em estudo sobre a formação inicial de professores de Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, que o estágio não apresentava clareza no que diz respeito aos seus objetivos, exigências com relação à documentação, às formas de validação, aos convênios com as escolas, à supervisão etc. As autoras apontaram que “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que,

ou são consideradas totalmente à parte do currículo, o que é um problema ou a sua realização é considerada um aspecto meramente formal”.

Assim, tem-se que um dos aspectos de relevância a ser tratado pela política universitária da Unesp está relacionado à reestruturação dos PPC de licenciatura, em especial a forma de estruturação e funcionamento dos Estágios Supervisionados.

Neste quesito, estudos realizados pela Comissão de Licenciaturas da Unesp (UNESP, 2011) evidenciam, sem nenhuma dúvida, a enorme diversidade no entendimento e, conseqüentemente, na organização destas atividades nos diversos cursos da instituição, contribuindo, muitas vezes, para dificultar a importância deste momento formativo e promover formas equivocadas de concepção e de funcionamento dos mesmos no interior dos PPC.

No documento do “I Fórum dos Cursos de Licenciatura” e o III Simpósio: prática de ensino em questão” (UNESP, 2011) aponta-se a urgente necessidade de que a instituição defina procedimentos e formas de realização e funcionamento dos cursos de graduação para formação de professores, com objetivo de sua valorização, sendo que o tratamento dos Estágios Supervisionados assume centralidade.

Além das já citadas deliberações do CNE, no cenário estadual emerge a deliberação CEE/SP 111/2012 (alterada pelas deliberações 126/2014 e 132/2015) que propõe em síntese, sem desconsiderar suas especificidades, a valorização dos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior. Esta valorização envolve ampliação de carga horária dos cursos, definição clara de disciplinas e atividades diretamente relacionadas à formação pedagógica, formas de garantir que os estágios sejam efetivamente realizados em escolas de educação básica e acompanhados pelos docentes das IES, entre outras reestruturações.

A Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp, em vista da quantidade de cursos destinados à formação docente e sua importância no contexto estadual, tem promovido, com maior ênfase a partir de 2009, ações para identificar e promover adequações e melhorias neste campo de formação, por meio da Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura.

Esta Comissão, assessora da Prograd, tem desde então realizado estudos e debates internos sobre os cursos de licenciatura da universidade,

produzido documentos e eventos, e participado ativamente de reuniões com os Conselhos de Educação nacional e estadual articulada às comissões da Unicamp e USP.

Estas demandas dos órgãos normativos reforçam a necessidade de mudanças nos PPC dos cursos da universidade, já identificadas nos documentos da comunidade acadêmica, especialmente, no que se refere a importância dos Estágios Supervisionados e a participação efetiva dos docentes da universidade para acompanhar o desenvolvimento destas atividades na escola de educação básica, conforme expresso no § 1º, Inciso II do artigo 3º da Lei do Estágio 11788/2008, quando diz:

O estágio como ato educativo escolar supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008, p. 81).

O conhecimento que temos dos cursos de licenciatura no âmbito de nossa instituição, o compromisso de nosso papel na sociedade, a importância crescente da Unesp no cenário nacional e mundial deve, também, contribuir com uma política positiva de ampla valorização dos cursos de graduação, com consequências importantes e necessárias à formação de professores da educação básica.

EM SÍNTESE

A qualidade da formação docente, para além do conhecimento teórico específico da área de atuação na educação básica, o qual, ademais é essencial, apresenta duas características também fundamentais: a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para atuação nas diferentes etapas de ensino e o aprendizado sobre as distintas formas de colocar em prática tais teorias. Nessa perspectiva, as disciplinas e atividades relacionadas à formação didático-pedagógica objetivam criar as condições para que a articulação teoria/prática se concretize no decorrer de todo o curso e em especial, exercitar tais possibilidades nas práticas cotidianas da escola, nos momentos do estágio supervisionado. Sendo que a realização do estágio

supervisionado oferece possibilidades para a formação de vínculos colaborativos e compartilhados entre a universidade e a escola (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Ignorar tais necessidades implica incorrer em ideias ainda bastante frequentes nos discursos de muitos professores universitários, como a de que ensinar é muito fácil, basta saber o conteúdo e ter um mínimo de teoria pedagógica. Ou mesmo, na crença de que os professores das escolas básicas possam assumir a tarefa da supervisão dos estágios sem a participação efetiva dos docentes do ensino superior. Isto é recorrente e evidencia o desconhecimento de toda uma área do saber, que nestas últimas três décadas revela que o ensino de conteúdos específicos não é suficiente para qualificar o profissional na profissão de professor (CARVALHO; GIL-PEREZ, 1992).

Nota-se que há um desenho diferente que deve percolar os PPC dos cursos de licenciatura da nossa universidade e com certeza, esta nova configuração se faz de grande importância, e de certa forma nos ajuda a enfrentar alguns dos desafios relacionados à melhoria da qualidade da educação básica brasileira, que é a formação dos professores por nós diplomados.

Para tanto, se faz necessário promover compreensão dos membros dos órgãos colegiados e da gestão da universidade sobre as especificidades que rondam este campo de formação e da sua importância na formação inicial dos profissionais da educação.

A constituição da Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura, os estudos, eventos e documentos produzidos indicam a necessidade de um amplo debate junto à comunidade sobre os cursos de licenciatura no sentido de alinhar os discursos e as práticas para a melhoria da formação de professores que atuam em escolas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Estágios Supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 de fev. de 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei n.º 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 10 de fev. de 2016b.

BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 8 jul. 2014, seção I, pág. 81.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CANDAUI, V. M. (Coord.). *Novos Rumos da Licenciatura*. Brasília, DF: INEP; PUC-RJ, 1987.

CARVALHO, A.M.P. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneiras, 1985.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. As pesquisas em Ensino Influenciando a Formação de Professores. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. v.14, n.4, p. 247-252, 1992.

DURIGAN, J.C. *Unesp, 40 anos: jovem e bem-sucedida*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/02/1737422-unesp-40-anos-jovem-e-bem-sucedida.shtml>>. Acesso em: 12 fev 2016.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-50.

FREITAS, H. C. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68. Campinas: CEDES. 1999.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados. 1997.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

- GATTI, B. A. *Licenciaturas não formam professores profissionais*, afirma pesquisadora. Acesso [<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/licenciaturas-nao-formam-professores-profissionais-afirma-pesquisadora.htm>] em 10/2/2015.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. F.; DINIZ-PEREIRA, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-509.
- GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. *História e Construção da Profissionalização nos Cursos de Licenciaturas*. Acesso [<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>] em 2 de fev. de 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder*. Belo Horizonte; Autêntica. 2000.
- PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores*. Unidade Teoria e Prática? São Paulo, Cortez. 1995.
- PINHO, S. Z.; SPAZZIANI, M. L.; OLIVEIRA, J. B. B. *Estudos sobre o perfil dos ingressantes da Unesp*. Cultura Acadêmica: Editora Unesp, SP, 2016 (no prelo).
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)
- SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOUZA NETO, S.; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. n. 46, p. 2-22, set./dez., 2013.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Memórias do I Fórum dos Cursos de Licenciatura da Unesp e III Simpósio: prática de ensino em questão, 2011.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. São Paulo (28 e 29/07/93). Documento Final, 1993.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *II Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. Memórias e síntese das discussões. São Paulo (22 e 23/09/07). Documento Final, 2009.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Regulamentação do Artigo 57 da LDB*. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria/Downloads/regulamentacao_art_57_ldb%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/regulamentacao_art_57_ldb%20(1).pdf)] Acesso em: 10 de fev. 2016.
- VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papyrus, 1997.

Capítulo 4

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Edna Maura ZUFFI

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP) foi aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade no ano de 2004 e encontra-se em vigência para todos os seus cursos de licenciatura, a partir de 2005. Este visa atender as resoluções do governo brasileiro a respeito da formação de professores em todo o território nacional, bem como organizar as licenciaturas da Universidade de São Paulo, de modo a seguir um corpo de diretrizes comuns e foi gerado após ampla discussão entre sua comunidade, iniciada desde a década de 1990. Esse documento não se constituiu numa simples aproximação dos diferentes pontos de vista a respeito dessa formação, mas procurou representar a diversidade de perspectivas das várias áreas envolvidas e apresentar caminhos para o equacionamento de inúmeros conflitos inerentes ao programa. Ele tem sido executado com o propósito de integrar as unidades gestoras que, até o momento anterior a sua criação, trabalhavam na perspectiva de justaposição de tarefas relativas à formação do professor. A partir do mesmo, foram criadas as funções de coordenadores de cursos para cada licenciatura que foram reunidos na Comissão Interunidades de Licenciaturas (CIL), a qual passou a gerir, junto à Pró-Reitoria de Graduação, questões relativas às estruturas curriculares desses cursos, visando a inserção dessas diretrizes

comuns, à contratação de docentes e pessoal necessário para a garantia de sua implantação, à análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras. Assim, este texto tem por objetivos apresentar as diretrizes do PFPUSP, bem como a política de gestão que se implantou a partir do mesmo, para todos os cursos de Licenciatura dessa universidade.

No ano de 2002, o governo brasileiro, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), baixou a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002, ancoradas pela indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE 007/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que previam uma nova organização para os cursos de formação de professores nas licenciaturas. A partir destes documentos, a Universidade de São Paulo passou a discutir sobre a organização desses cursos em suas instâncias, com o intuito de estabelecer algumas diretrizes comuns, aplicáveis a todas as áreas do saber que englobassem tais cursos.

De acordo com Penin (2001, p. 325):

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia. No caso da USP, o momento atual reveste-se de uma importância ímpar para acertar contas pendentes desde sua fundação no que diz respeito a uma política explícita e a uma proposta mais articulada e efetiva de formação de professores para a escola básica.

Esta afirmação ilustra bem o clima que motivou a criação, na USP, da Comissão Permanente de Licenciatura (CPL), em 2001, pela então Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Ada Pelegrinni Grinover, com representantes de todos os cursos de Licenciatura da USP, e que se consubstanciou na elaboração e aprovação de seu Programa de Formação de Professores (PFPUSP) e na Comissão Interunidades de Licenciaturas (CIL), no ano de 2004, durante a gestão da Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Sônia Teresinha de Sousa Penin.

É imperioso registrar que os cursos de licenciatura ocupavam, até então, menor espaço na hierarquia científica das universidades, o que vinha comprometendo sua identidade cultural e política. Os cursos da modalidade bacharelado, em geral, são hegemônicos nessa hierarquia, uma vez que contemplam “os saberes científicos”, enquanto que os de licenciatura, por incluírem em seus currículos os denominados “saberes pedagógicos”, têm ficado relegados ao segundo plano. Esta é a imagem que tem sido historicamente construída e reforçada no interior da academia, ao longo dos tempos, apesar dos movimentos de valorização docente e reforma curricular (PIPITONE; ZUFFI; RIVAS, 2010, p. 4-6).

Bourdieu (1997, p.124) aponta-nos uma explicação para este conflito: “[...] é o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa, a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos”. Para o autor, os conflitos epistemológicos são essencialmente políticos. E isto tem reflexos sobre os meios acadêmicos que incluem pesquisadores envolvidos com a formação de professores para a Educação Básica, nas universidades, e nos remete a uma reflexão sobre os percursos, um tanto controversos e tortuosos, dessa formação no Brasil, trazida em Pipitone, Zuffi e Rivas (2010).

Desde a década de 1990 que algumas unidades da USP vinham debatendo sobre os seus próprios cursos de licenciatura e, com a publicação das referidas resoluções, instalaram-se as condições favoráveis para que os demais se envolvessem nesse debate. Foi, então, neste contexto de ricas discussões, que emergiu o Programa de Formação de Professores da USP (PFPU SP), o qual foi aprovado e encontra-se em vigência para todos os seus cursos de licenciatura, a partir de 2005. Este visa atender as resoluções do governo brasileiro a respeito da formação de professores em todo o território nacional, bem como organizar as licenciaturas da Universidade de São Paulo, de modo a seguirem um corpo de diretrizes comuns.

O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA USP

A elaboração desse documento não se constituiu numa simples aproximação dos diferentes pontos de vista a respeito dessa formação, mas

procurou representar a diversidade de perspectivas das várias áreas envolvidas e apresentar caminhos para o equacionamento de inúmeros conflitos inerentes ao programa. Ele tem sido executado com o propósito de integrar as unidades gestoras que, até o momento anterior à sua criação, trabalhavam na perspectiva de justaposição de tarefas relativas a formação do professor.

Assim, uma das maiores preocupações desse documento foi a proposição de mecanismos permanentes de diálogo, experimentação e renovação de práticas e formas de organização das licenciaturas, a partir das bases estabelecidas, *com forte compromisso com a melhoria do ensino público*.

Um problema anterior ao PFPUSP era que as estruturas curriculares de vários cursos apresentavam similaridade marcante no que dizia respeito à forma de conhecimento sobre as possibilidades de formação: em geral, os alunos tomavam conhecimento da existência da opção profissional da licenciatura no decorrer de seu curso de bacharelado, o que levava a uma associação precária do primeiro somente a um breve conjunto de disciplinas pedagógicas, cristalizando uma distribuição desarticulada de responsabilidades sobre o projeto de formação do professor para a escola básica. Dentre outras exigências sociais que se configuraram, também, naquele momento, destaca-se a “[...] necessidade de os cursos de formação de professores preparem profissionais capazes e politicamente motivados a lidar com a diversidade da população atendida hoje pela escola básica brasileira” (São Paulo, 2004, p. 3).

Dessa forma, estabeleceram-se nesse documento, os seguintes princípios básicos (São Paulo, 2004, p. 4-7):

1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica em seus níveis fundamental e médio;
2. A docência, a vida escolar e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea;
3. A formação de professores deve ter na *escola pública* (destaque nosso) seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente;

4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada;
5. A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação;
6. As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos;
7. A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

Esses princípios articulam-se com os *objetivos gerais* de formação do licenciando, que deve levá-lo a: compreender o contexto da realidade social da escola brasileira, assumindo uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade; orientar suas escolhas profissionais por princípios éticos; compreender os processos de ensino e aprendizagem, reelaborar os saberes e as atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola básica e as experiências dos alunos; criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem articulados com outras áreas do saber; investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar sua prática profissional.

A partir dos objetivos e princípios anteriores, o PFPUSP estabeleceu uma estrutura mínima comum a ser seguida por todos os cursos de licenciatura dessa universidade, cabendo a cada unidade, em cooperação com os departamentos responsáveis e a comissão coordenadora de curso (CoC), a elaboração de um Projeto Pedagógico integrado para a formação de professores em sua área de conhecimento, dentro de uma estrutura própria que atendesse as suas demandas e especificidades. Tal estrutura ficou definida por quatro blocos de disciplinas:

1. Bloco I: Formação específica: agregando disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica, articulados a sua relevância para a formação do professor, presente em diversos momentos formativos.
2. Bloco II: Iniciação à Licenciatura: englobando um mínimo de duas disciplinas introdutórias à formação do professor, a serem oferecidas no primeiro ano do curso, ou no máximo até o 4º semestre, com um leque de possibilidades de arranjos para cada curso, que poderão ser obrigatórias, ou não, para os alunos que não pretenderem seguir na modalidade da licenciatura, podendo haver alterações periódicas nessa oferta, mediante aprovação pela CoC do curso e pela CIL;
3. Bloco III: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral, sob responsabilidade da Faculdade ou dos Departamentos de Educação, e que deverão ter como foco a instituição escolar, tendo em vista tanto os fundamentos teóricos quanto suas práticas sociais, evitando-se a mera justaposição de disciplinas desarticuladas entre si. Também é desejável que tais disciplinas congreguem uma temática unificadora ou projeto integrado de formação, articulando-se aos estágios e abrindo possibilidades de que a investigação sistemática sobre educação esteja presente ao longo de todo o processo de formação de professores.
4. Bloco IV: Fundamentos Metodológicos do Ensino: agrega disciplinas e atividades relacionadas ao ensino de áreas específicas, referindo-se à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico do ensino, num mínimo de duas disciplinas, com a integração por projetos nos moldes anteriormente citados.

Para atender a Resolução CNE CP 02/2002, estes blocos deveriam ter uma carga mínima de 1800h de *conteúdos de natureza científico-cultural*, 400h de *práticas como componentes curriculares*, assim como 400h de *estágio supervisionado* e 200h de *atividades acadêmico-científico-culturais*, estas últimas em sentido amplo e aberto, englobando atividades formativas como oficinas, seminários, monitorias, tutorias, participação em eventos etc.

Entretanto, o PFPUSP destaca a ressalva da Resolução CNE CP 01/2002, de que a formação deverá ocorrer em “[...] processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria [...]”, de modo a respeitar a autonomia das instituições universitárias, seus objetivos e práticas, sem fazer corresponder tais componentes, termo a termo, com as disciplinas e créditos previstos. Desse modo, uma mesma disciplina pode ter parte de sua carga horária identificada como um dos componentes comuns e parte em outro, desde que não haja superposição (carga contada com dupla validade).

Com relação às *práticas como componentes curriculares*, o PFPUSP (SÃO PAULO, 2004, p. 28) cita o parecer CNE CP 9/2001, o qual ressalta que “[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento [...] presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional[...]”. Assim, o PFPUSP considera que as práticas como componentes curriculares devem ser entendidas como

[...] o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, *inclusive de natureza acadêmica* (destaques nossos), que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico [...] (SÃO PAULO, 2004, p. 28).

Sobre os estágios supervisionados, o documento da USP estabelece que dentre as 400h necessárias, 300h devem ficar sob a responsabilidade dos Departamentos ou Faculdades de Educação e 100h, sob a responsabilidade dos institutos de origem, dando preferência para serem realizados em escolas e instituições previamente determinadas e ligadas a um projeto de trabalho de uma equipe de professores envolvidos nos cursos de licenciatura, vinculando-se ao cotidiano da escola. Além da integração dos conteúdos teóricos com as atividades do estágio, essa recomendação visa também a renovar os programas das disciplinas das licenciaturas, quando os professores poderão ter maiores oportunidades de promover, junto aos licenciandos, reflexões sobre aspectos relevantes da escola contemporânea e da profissão docente, além de fomentar os intercâmbios institucionais.

Outra recomendação a esse respeito é que o estágio deve ser distribuído entre diversas disciplinas que integram o programa de formação de professores do curso, podendo assumir múltiplas modalidades, como a iniciação à cultura das instituições escolares, atividades de sala de aula com observações, regências, seminários, estudos do meio, etc, orientação a grupos de alunos, produção de material didático, participação em atividades de gestão e coordenação da escola, ou atividades em espaços sócio-institucionais, como associações de bairro, fábricas, igrejas, sindicatos, etc.

A viabilização dessas atividades e concepções de estágio depende de um corpo de profissionais que possam estar mais presentes na escola e acompanhar o desenvolvimento das propostas, articulando atividades de extensão e ensino nas escolas-campo, quando possível. No decorrer da implantação do PFPUSP, verificou-se, a este respeito, a necessidade de contratação de educadores que pudessem assumir a função de intermediar a comunicação e os processos de execução dos estágios, através de projetos integrados ou não, entre a escola-campo e a universidade. Isto se deu em algumas unidades, com a contratação de educadores permanentes, mas em outras – a maioria – isto ainda se dá através de bolsistas educadores, que são estudantes de pós-graduação e que atuam nessa função adicional, complementando sua formação no nível superior. Com isso, a USP estimula parcerias com as escolas-campo, de modo a estimular o alcance das seguintes metas: i) garantir a formação inicial de seus licenciandos nas escolas de educação básica e profissional e ii) apoiar a capacitação contínua dos professores nessas escolas, estimulando o desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, através dos projetos integrados.

A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA USP

A partir da implantação do PFPUSP, verificou-se que a concepção de licenciatura como a justaposição de algumas disciplinas pedagógicas e estágios aos cursos de bacharelado ainda seria uma forte barreira cultural a ser rompida dentro da comunidade universitária. Para isso, foram criadas a função de *coordenador de curso* para cada licenciatura e a *Comissão Coordenadora de Curso (CoC)*, a ser presidida pelo primeiro, dentro de cada unidade ou faculdade que oferecesse curso de licenciatura. Os co-

ordenadores de todos esses cursos da USP foram reunidos na *Comissão Interunidades de Licenciaturas* (CIL), a qual passou a gerir, junto à Pró-Reitoria de Graduação, questões relativas às estruturas curriculares desses cursos, visando à inserção dessas diretrizes comuns, a contratação de docentes e pessoal necessário para a garantia de sua implantação, a análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras.

De início, também se propôs a criação, na Faculdade de Educação da USP, de uma Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas, a CAL/FE, que com o tempo mostrou-se desnecessária na estrutura das CoCs já estabelecidas e foi substituída, naquela instituição, por uma CoC das Licenciaturas atendidas pela Faculdade.

Quanto à composição, são membros das CoCs de cada curso: docentes da unidade à qual ele está vinculado, docentes de outras unidades participantes com pelo menos 10% da carga horária total e representantes discentes em número equivalente a 20% da representação docente, organizados com autonomia das unidades, de acordo com as peculiaridades locais. A esta comissão cabe: analisar a pertinência dos conteúdos programáticos do curso e a integração das disciplinas propostas, dentro da proposta global do respectivo currículo e da proposta pedagógica do curso; propor inovações nos arranjos curriculares, visando o aperfeiçoamento constante das licenciaturas, o atendimento às diretrizes legais e aos princípios do PFPUSP; articular as disciplinas de formação com os objetivos da formação de professores, estimulando o envolvimento da unidade nesta tarefa; e estabelecer mecanismos de acompanhamento dos estágios sob sua responsabilidade, definindo o papel do educador nos projetos de estágio de seu curso.

Já a CIL, comissão inicialmente pensada para ser permanente, deve analisar não somente a pertinência das inovações propostas com o Programa de Formação, como também a oportunidade de expansão de experiências pontuais bem sucedidas, assim como manter uma discussão sobre as diretrizes e objetivos gerais do referido Programa, quando for o caso de adaptações e exigências legais de âmbito externo à universidade. Ela está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e funciona como órgão de apoio ao Conselho de Graduação (COG), para assuntos pertinentes à formação de

professores nas licenciaturas. Suas atribuições e composição foram fixadas em estatuto próprio e regimento interno, entre estas: analisar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura propostas pelas unidades, zelando por sua adequação ao PFPUSP; analisar as propostas de credenciamento das disciplinas dos blocos sugeridos por esse programa; validar as atividades integrantes dos componentes comuns delineados nos documentos nacionais para a formação de professores; articular as atividades das CoCs das várias unidades; estimular a elaboração e implantação de projetos integrados em atividades de formação e nos estágios supervisionados; realizar seminários, fóruns e palestras, para o conjunto de licenciandos ou professores da rede de escolas parceiras, de modo a estabelecer maior integração entre todos os participantes dos processos de formação; e divulgar, nas escolas parceiras, as possibilidades de formação (inicial e continuada) e de pesquisa oferecidas pela Universidade.

Neste ano de 2015, como previsto em seu regimento interno, a CIL está sendo reavaliada dentro da Universidade de São Paulo e há algumas propostas de enxugamento da mesma, restringindo sua constituição como assessoria ao Conselho de Graduação, vinculada à Câmara Curricular (de Cursos), e prevendo a participação de apenas três docentes (um representante de cada grande área: exatas, humanas e biológicas), ligados aos cursos de licenciaturas. Isto está em discussão no Conselho de Graduação e, caso se concretize, os coordenadores das licenciaturas acreditam que muito se perderá do ponto de vista político, dentro da gestão universitária, colocando em risco a própria existência do PFPUSP, que poderá se tornar um documento de gaveta. Até o momento, a participação de todos os coordenadores de curso com voz e voto na CIL tem sido um instrumento importante para concretizar as diretrizes previstas nesse documento, dando-lhes respaldo em suas unidades de origem. Com a diminuição das instâncias de comunicação junto aos coordenadores de curso e com os poucos representantes junto ao Conselho de Graduação, corre-se o risco do reducionismo burocrático de todas as discussões efetivadas até o momento.

Além disso, desde a publicação, em 2012, da Deliberação CEE nº 111/2012, as licenciaturas vêm sendo alvo de reestruturações impostas unilateralmente pelo Conselho Estadual e à revelia das discussões re-

alizadas na CIL, para salvaguardar o reconhecimento dos cursos. Com a ameaça de suspensão da emissão de novos diplomas, a universidade se viu obrigada a implementar disciplinas de estudo de Língua Portuguesa, bibliografias específicas de determinados tópicos dos programas, propostas e implantadas sem discussão com seus coordenadores, devido às pressões de tempo de execução.

Para o momento, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE nº 02/1º de julho de 2015) estão em curso e, caso a CIL não tenha a mesma representatividade, teme-se que as alterações nos cursos e adaptações ao PFPUSP sejam impostas novamente pelo CEE e as instâncias superiores de graduação da USP, sem ouvir os coordenadores e sofram adaptações apenas burocráticas as suas realidades, fazendo com que as licenciaturas continuem a ter *status* secundário dentro da estrutura organizacional da universidade e pondo em risco até mesmo a existência de algumas delas.

BREVE AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DO PFPUSP

Vê-se, pelo anteriormente exposto, que uma forte barreira cultural foi rompida dentro da comunidade, com a implantação do Programa de Formação de Professores da USP, culminando com a criação da figura de um *coordenador de curso* para cada licenciatura e a *Comissão Coordenadora de Curso* (CoC) – local e da *Comissão Interunidades de Licenciaturas* (CIL), com assento de todos os coordenadores de curso, o que, até 2015, promoveu uma gestão conjunta com a Pró-Reitoria de Graduação.

Isso propiciou a inserção dessas diretrizes comuns nos cursos, a análise de necessidades quanto à contratação de docentes e pessoal para a garantia de sua implantação, análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras. Todas essas discussões foram significativas na formação dos coordenadores de curso e professores participantes das CoCs.

A existência da CIL também foi decisiva para conseguir bolsistas educadores de apoio às atividades de estágios e contratações de docentes específicos para a formação pedagógica nos cursos.

Nos currículos, pudemos constatar que houve uma grande alteração e principalmente, a ampliação do número de disciplinas pedagógicas e/ou que envolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo, em todos os cursos. Também ocorreu maior diversificação de disciplinas optativas específicas para a formação do professor, com diferentes abordagens metodológicas para o desenvolvimento das mesmas. Por exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas criou a “Fauna, Flora e Ambiente”, com abordagem interdisciplinar em torno do conceito de biodiversidade, com integração de conceitos de evolução, adaptação e seleção natural, discutindo os fundamentos da pesquisa em biologia, o papel do biólogo na sociedade e o papel do professor e a “Introdução ao Ensino de Biologia”, com uma introdução ao universo da pesquisa em ensino de ciências. O curso de Ciências da Natureza criou experimentos didáticos com materiais de baixo custo.

Também os Projetos de Estágios foram aperfeiçoados e/ou diversificados, com atividades centradas nos alunos da educação básica, por meio de estratégias inovadoras de ensino. Em alguns deles, os licenciandos apresentam seminários de retorno do período na escola, expandindo a compreensão da realidade escolar, integram o estágio com pesquisa, permitindo a ampliação e análise do contexto da escola e o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador. Em outros, a produção de relatórios tornou-se menos burocrática e mais reflexiva, em forma de narrativas audiovisuais, pequenos artigos científicos, documentários (audiovisuais) e livros de texto que contenham as impressões dos alunos estagiários ao entrar na instituição escolar.

Outras experiências inovadoras também podem ser citadas: no curso de Ciências da Natureza foram criados os Seminários de Campo 1 e 2, que agregam conhecimentos teóricos com aplicação em trabalhos de campo interdisciplinares. O modelo metodológico se assemelha ao estudo do meio, no qual se estuda em profundidade um determinado meio ambiente. Na Licenciatura em Ciências Exatas, foram criadas disciplinas de “Metodologia da Pesquisa e Redação Científica”, “Ciências do Ambiente”, “Física do Cotidiano”, “Panorama das Pesquisas”, focadas especificamente na formação do professor do Ensino Básico. As viagens didáticas foram ampliadas e a inserção dos licenciandos em projetos de pesquisa foi diversificada: no PIBID, CEPIDs, INCTs, no Centro de Divulgação Científica (CDCC-USP).

Houve melhorias significativas nos Laboratórios de Ensino para as Licenciaturas (por exemplo, com a criação do site <http://lem.icmc.usp.br>, abrindo o Laboratório de Ensino de Matemática para a interação com o público externo à universidade - professores e alunos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorridos dez anos desde a implantação do PFPUSP, algumas análises podem ser brevemente elaboradas, neste momento:

1. Tem sido imprescindível, para o sucesso da implantação do Programa nos cursos, a atuação da CIL, das CoCs e também dos educadores, ou bolsistas educadores, estes últimos atuando como mediadores nas escolas-campo do ensino básico. A estrutura que se configurou com o assento do Coordenador de Curso permanente na CIL, tem promovido nas diversas unidades, uma integração favorável de ideias e interpretações a respeito do próprio PFPUSP, assim como das diretrizes legais externas a que ele está sujeito. Também a aproximação do educador com as escolas-campo medeia a integração dos princípios norteadores desse programa com os estágios e outros projetos de formação;
2. A participação dos coordenadores de curso na CIL gerou uma série de outras iniciativas institucionais, como a criação de Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) e um curso de gestão para esses coordenadores, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação, entre 2006 e 2009. Esses três momentos de discussão e reflexão (participação na CIL, nos GAPs e nos cursos de gestão) sobre as concepções e representações contidas em cada proposta pedagógica de curso, desencadearam um processo de formação de todos os seus coordenadores, a respeito da compreensão de uma nova formação docente e das implicações da mesma sobre os projetos pedagógicos das licenciaturas.

Acredita-se que o maior ganho com esse processo de gestão foi a valorização dos profissionais da educação em todos os âmbitos: tanto aqueles que atuam ou atuarão na Educação Básica quanto, dos formadores de professores em nível superior.

De acordo com Formosinho (2011), o paradigma ainda largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores universitários é o de que o especialista é, cada vez mais, aquele que sabe de um só tema numa disciplina, e cada vez menos de outras. Baseada nessa especialização disciplinar, a cultura acadêmica tende a promover nos futuros profissionais de desenvolvimento humano, uma concepção de seu saber profissional como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho coletivo. E ainda:

Como na lógica universitária tradicional o estatuto profissional na instituição está geralmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes, muitos professores desses cursos de formação não se assumem como formadores de profissionais de desenvolvimento humano [...] (FORMOSINHO, 2011, p. 138).

Assim também se dá com o formador de professores para a Escola Básica, sejam estes licenciandos ou professores já atuantes. A dimensão de desenvolvimento humano nessa formação, fica, muitas vezes, relegada a segundo plano pelo formador em nível superior. Acreditamos que os processos de reflexão sobre os próprios cursos de licenciatura, na implantação do PFPUSP, em todas as dimensões, puderam influenciar sobre esses formadores que participaram, ou têm participado, dessa implantação em suas unidades e na CIL.

Neste momento, esta Comissão (CIL) organiza-se para uma avaliação mais profunda da implantação do PFPUSP e de sua continuação na universidade, bem como para o detalhamento das implicações para a reestruturação e inovações em cada curso de Licenciatura. Sem dúvida, este será um passo importante para a consolidação, ou modificação desse sistema, e para sua maior credibilidade, ou não, no meio universitário.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p.128-155.

PENIN, S.T.S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Revista de Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001, p. 317-332.

PIPITONE, M. A. P.; ZUFFI, E. M.; RIVAS, N. P. Um programa de formação de professores: o caso da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2010, v. 91, n. 227, p. 144-160, jan./abr.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Programa de Formação de Professores*. Pró-Reitoria de Graduação - USP, 2004.

Capítulo 5

PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Alessandra Santos de ASSIS

A docência é uma das profissões mais requisitadas na atualidade, o que impõe o desafio de formar mais e melhores professores, enfrentamento cotidiano para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Embora a demanda crescente por universalização do ensino aumente a necessidade por profissionais da educação, a formação de professores que possam ocupar os novos postos de trabalho enfrenta a falta de interesse dos jovens em ingressar nessa carreira e a dificuldade de permanecerem em um curso de licenciatura até o fim. Nesse contexto, a criação do PIBID imprimiu uma marca importante, valorizando a formação, criando condições para o acesso e permanência nas licenciaturas e construindo uma ponte entre as instituições de ensino superior e as escolas, em busca da qualidade da formação docente e da prática de ensino.

É fundamental a provocação posta no tema da 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, realizada na Unesp em 12 de agosto de 2015: é preciso refletir sobre os modelos em disputa que historicamente determinam o rumo dado às políticas educacionais, em especial às políticas de formação de professores. Os programas de formação de professores que estão em funcionamento e que os já foram realizados apresentam dimensões e características próprias, configuram modelos, no plural, traduzem concepções

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p73-86>

de formação, de educação, de conhecimento, de sociedade e de indivíduo que se quer formar. Não há consenso sobre tais concepções, mas certo é que existem conflitos de interesses que ora colocam a educação como negócio ou mercadoria, ora como privilégio ou direito.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO EM DISPUTA

As disputas fazem parte do processo de construção da história e no campo educacional, a pluralidade de políticas pode significar não ter nenhuma política pensada de modo sistêmico, articulada, definida claramente, o que dificulta o alinhamento de ações. A relevância da discussão promovida pela 14ª Jornada é que podemos tentar compreender esse campo de batalha e assim nos colocarmos em posição estratégica. Nosso objetivo aqui é comum: conquistar uma educação de qualidade, democrática, que promova o desenvolvimento pleno das pessoas, a formação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Tomando partido, Paulo Freire (2000) escreveu em sua carta Do direito e do dever de mudar o mundo: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Ou seja, o que dá sentido à educação é servir para transformar a sociedade, o mundo. Como vivemos na chamada sociedade do conhecimento, o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ético está ainda mais atrelado à qualidade da escolarização básica.

Do mesmo modo, podemos dizer que o professor sozinho não transforma a educação, mas sem ele tampouco a educação se transforma. Ele é autêntico agente a serviço da mudança. Como define Cipriano Luckesi (1989, p. 24) o professor:

[...] é um ser humano que escolhe construir, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do grupo com o qual convive [...], que age junto com outros e, age conscientemente.

Ser autêntico significa compreender que, em primeiro lugar, o educador é um ser humano. Segundo, é um profissional formado para ensinar, não age por improviso, embora a docência requeira criatividade e flexibili-

dade. Em terceiro lugar, o professor é um sujeito histórico, não age sozinho, não é herói nem vítima. Em quarto lugar, um professor autêntico é um sujeito que tem clareza de que a ação pedagógica nunca será neutra, ingênua, burocrática, desideologizada, sem valores, descomprometida. Assim, o modo como esse professor organiza sua prática, como planeja, desenvolve e avalia, traduz o projeto histórico de sociedade no qual acredita, oprimindo ou ajudando a libertar, reproduzindo conhecimento ou dando apoio para a sua construção e para a conquista da autonomia por outros sujeitos. Por último, um professor autêntico entende que nunca está pronto, compreendendo que tornar-se professor é um processo permanente de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, bem como de tomada de atitude crítica frente ao mundo para agir junto com outros seres humanos.

Mais que um discurso, a valorização do professor não pode ser tratada como um capricho. A valorização é lei, é parte essencial do exercício do direito à educação, está assegurada desde o Art. 206, Constituição de 1988, mas precisa sair do papel. Para que as leis sejam aplicadas, precisamos de mobilização da sociedade, exercendo o seu poder diretamente e/ou por meio de seus representantes, que lá estão para servir e não serem servidos (como ocorre atualmente). Aliás, eles foram escolhidos por nós e precisam dar respostas, agir com responsabilidade, responsabilidade educacional. Essa é uma questão política.

Por isso, não é possível falar do contexto da formação de professores sem dialogar sobre o processo mais amplo de valorização dos professores e dos problemas a serem enfrentados. Um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2007, apresenta evidências de que o número de aposentadorias de profissionais do magistério tende a superar o número de formandos nos cursos de licenciatura, produzindo o fenômeno chamado de escassez ou apagão docente. Como agravante, o documento chega a seguinte conclusão:

[...] observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 17).

Sobre a questão da remuneração é reconhecido o avanço inaugurado com a promulgação da Lei do Piso Salarial (Lei 1738/2008). Com essa lei, foi possível dar início a um estímulo financeiro mais digno do esforço feito pelo professor, visto que o Brasil oferece um dos menores salários ao professor. De 2010 a 2014, tendo em vista a obrigatoria atualização anual do piso, o aumento do salário inicial dos professores com carga horária de 40h foi de 65,6%. Além disso, a lei também estabelece como limite máximo 2/3 jornada de trabalho para o desempenho das atividades de interação com os educandos, o que deverá repercutir na qualidade de ensino. Mesmo assim, não houve aplicação imediata da lei pelos estados e municípios. Portanto, a melhoria dos salários, da carreira e condições de trabalho são desafios que continuam na pauta de lutas dos trabalhadores da educação.

Além da Lei do Piso, mais um passo importante no sentido da valorização foi dado com a aprovação do Plano Nacional de Educação PNE. Sancionado por meio da Lei 13005/2014, a meta 17 do PNE compromete União, Estados e Municípios no sentido de, até 2019, equiparar, na média, os salários dos professores da Educação Básica pública aos salários dos outros profissionais com escolaridade equivalente. Esse objetivo precisa ser lembrado como um dos mais relevantes do Plano, exigindo acompanhamento de todos, pois zelar para que essa e outras metas sejam cumpridas é dever de todos nós.

A conquista de melhores salários está lado a lado com a necessária melhoria da carreira dos profissionais. Precisam ser repensados aspectos como empregabilidade, estabilidade, complexidade e exigência do trabalho, dificuldade de acesso aos postos de trabalho por meio de concursos, a lentidão da progressão dentro da carreira o que não valoriza o investimento em formação feito pelo profissional. Outros elementos que marcam a vida profissional do professor referem-se a ausência de *status* social e prestígio, a tensão entre cultivar valores altruístas e a impotência diante da realidade de ensino. A dificuldade de conquistar autonomia financeira e contar com a segurança no trabalho também são fatores que tornam a carreira menos atrativa.

As condições de trabalho, na prática, também repercutem na qualidade da docência e são consequência da histórica desvalorização da profissão docente. A carga horária de trabalho ainda é excessiva, é raro o

professor contar com apoio à prática educativa, os recursos didáticos são escassos, dificilmente há respeito à autonomia do professor, o tempo para preparação das aulas é exíguo, não há espaço adequado para reuniões de estudo e de trabalho. A tudo isso, soma-se uma condição aviltante do trabalho docente que é a superlotação das salas de aula e o grande número de turmas que são assumidas pelo professor.

Diante dessa complexa situação, com problemas relativos ao salário, carreira e condições de trabalho, o papel da formação dos professores não pode ser minimizado. É certo que, a formação, sozinha, não resolverá o desafio da qualidade e quantidade de professores necessários à crescente e complexa demanda na Educação Básica. Mas, a formação é um elemento estruturante na busca pela valorização docente.

Nas disputas do campo da educação, talvez haja quem tenha medo de formar bem os professores, trabalhando contra, operando uma verdadeira “deformação”. A formação plena dos professores instrumentalizando-os para exercer seu trabalho com autoridade e autonomia, construindo junto com outros uma nova realidade profissional e educacional na sala de aula e fora dela. Assim, considerar a dimensão política da formação é parte essencial da busca pela valorização do trabalho docente, evidente que sem desprestigiar a dimensão científica, técnica, filosófica e até mesmo afetiva e humanista da formação e da profissão.

O ADVENTO DO PIBID DÁ NOVOS RUMOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao lado do aumento da exigência por mais e melhores professores que deem conta do desafio de ensinar no mundo contemporâneo, outros problemas marcam a formulação de políticas no campo da formação docente. Por um lado, é possível identificar a desvalorização dos cursos de formação de professores no âmbito do Ensino Superior, o distanciamento entre formação e trabalho docente, a predominância da fragmentação nos currículos das licenciaturas. Por outro lado, historicamente houve uma mudança no perfil dos licenciandos, com notável redução do seu *background* cultural e do domínio de conteúdos escolares básicos a serem ensinados pelos futuros professores.

O PIBID se constitui como uma política que estabelece mecanismos concretos de enfrentamento desses e outros desafios do campo da formação de professores. Desde a sua origem, em 2007 na CAPES, tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Programa funciona nas instituições de ensino superior (IES) a partir da aprovação pela CAPES do Projeto Institucional, a ser desenvolvido por grupos de licenciandos das diversas áreas de conhecimento, com a supervisão de professores de Educação Básica e coordenação de professores das IES. Além das bolsas, as IES contam com o repasse de verba de custeio para dar suporte às ações de planejamento, preparação da equipe, desenvolvimento das atividades na escola e fora dela, acompanhamento do trabalho, socialização das produções.

A criação do PIBID na Capes é um fato histórico relevante e condicionante para o avanço da política de formação de professores. Na cerimônia de comemoração dos 60 anos da Capes, em 11 de julho de 2011, Fernando Haddad, então Ministro da Educação, fez referência ao sentido histórico da chamada Nova Capes. Segundo ele, essa nova condição é um resgate do ideal do educador Anísio Teixeira, seu fundador, “que criou esta agência para a formação de quadros de nível superior para a educação no seu conjunto e não apenas para a educação superior”. Dando um salto na direção de ações mais sistêmicas em educação, definindo uma única agência para incentivar a formação de professores para todos os níveis de ensino, essa iniciativa também implica em considerar a produção de conhecimento como ferramenta indispensável para solucionar os problemas nas diversas áreas, o que é da vocação dessa agência.

Por força do Decreto nº 6755/2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Capes segue diretrizes para realizar o fomento a programas de formação inicial e continuada, inclusive o PIBID. Essa lei determina princípios, objetivos, mecanismos, plano estratégico, responsabilidades do MEC e da Capes para a formação de professores, bem como trata, ainda que rapidamente, da questão do financiamento. Entre as responsabilidades da Capes estão o fomento à programas de iniciação à docência e a concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação

plena nas instituições de educação superior, visando incentivar a formação de profissionais do ensino.

Uma condição inicial significativa para o funcionamento do PIBID na Capes foi a articulação entre as IES e as redes estaduais e municipais de Educação Básica, por meio do regime de colaboração. Inclusive, uma das exigências iniciais era firmar convênio ou acordo de cooperação entre IES e redes de ensino prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas. Também é da origem do Programa a intenção de atender a diversidade das escolas, promovendo experiências formativas contextualizadas para os futuros professores, abarcando as especificidades da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

O pagamento de bolsas se tornou uma ação estruturante de valorização da formação de professores. No PIBID, o coordenador institucional do projeto e os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais, assim como os alunos dos cursos de licenciatura e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão desenvolver as atividades de iniciação à docência. Para o estudante, isso significou valorização e motivação para ingressar na universidade em cursos de licenciatura, aumentando a demanda desses cursos, com impacto direto na qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes que conseguem permanecer na instituição dedicando-se aos estudos. Foi também uma estratégia relevante para valorizar o professor universitário que se dedica à formação de professores para a Educação Básica, tendo em vista que os demais profissionais que se dedicam à pesquisa e à pós-graduação, já são contemplados com bolsas de pesquisador, apoios para participarem de Congressos especializados, bolsas para orientar alunos de graduação e de pós-graduação, além de auxílios para suas pesquisas. Para o supervisor, a bolsa cria condições concretas de participação ativa como conformadores que criam uma ponte entre as instituições e promovem um ciclo virtuoso de construção coletiva de conhecimento na escola.

Os projetos institucionais elaborados por pares dentro de cada IES é outro fator de destaque no PIBID. Os projetos levaram as IES a pensarem no que vinham oferecendo como experiência formativa e a projetar novas possibilidades, dessa vez dialogando com a escola e tomando esse

espaço como lócus de formação. Também houve oportunidade de problematizar a relação entre formação pedagógica e específica e o papel das Faculdades de Educação, ou setores congêneres, dentro de cada IES. O PIBID passou a fazer parte do DNA das instituições, sendo incorporado nos organogramas, tendo regimentos aprovados pelos conselhos superiores, criação de estruturas físicas, aquisição de materiais e complementação de custeio com recursos próprios das IES. Essa institucionalização do Programa nas IES significa uma conquista histórica para o desafio de valorização dos cursos de licenciaturas no interior de cada IES.

Sob esses elementos estruturantes proporcionados pelo PIBID - ação sistêmica, articulação entre IES e escolas, incentivo com o pagamento de bolsas e custeio e, por fim, institucionalização da formação nas IES - o investimento realizado pela Capes foi potencializado e teve como resultado rápida aceitação e reconhecimento do PIBID como uma das principais políticas educacionais dos últimos tempos. Com abrangência nacional, está presente em mais de 5.000 escolas públicas, quase 300 IES, com a oferta de mais de 80.000 bolsas. A trajetória do PIBID não foi marcada apenas por números, mas o seu crescimento resultou em democratização e capilarização de uma iniciativa que buscou atender instituições de diferentes naturezas, iniciando com as instituições federais, abrangendo as instituições públicas de ensino superior e depois as demais IES. Isso oportunizou o atendimento de mais escolas em cada local, tanto do interior quanto das capitais, aldeias e populações quilombolas.

No trabalho contínuo realizado pelo PIBID, prevalece uma concepção diferenciada de formação. No caso do Projeto Institucional do PIBID-UFBA, a iniciação à docência é compreendida como:

A inserção do estudante de licenciatura num conjunto de práticas próprias da profissão docente, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo em que vivencia a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação (UFBA, 2009, p. 1).

Outra ideia importante para a diferenciação da formação que ocorre no PIBID é a compreensão que se tem de escola. Tomada como

lócus de formação, a escola é espaço singular de ação-reflexão sobre o fazer docente. Partindo desse pressuposto, na escola são encontradas as condições necessárias para a compreensão, análise, crítica, proposição e inovação. É nesse local que os saberes docentes, assim nomeados por Tardiff (2012), de caráter plural são continuamente mobilizados, atualizados, reconstruídos a partir da experiência vivida.

O trabalho realizado pelos licenciandos e formadores baseia-se no princípio da colaboração e grande ênfase é dada à prática investigativa. A possibilidade de atuar em conjunto, com apoio mútuo mostra que é possível estimular uma formação em rede, na qual todos os envolvidos participam, com horizontalidade das relações, diálogo, interdependência, com discernimento acerca de responsabilidades e competências. A autonomia, resultado desse processo, é igualmente estimulada pelo estudo e intervenção sobre situações específicas e contextualizadas de ensino, própria da complexidade da escola, por meio de uma ação conjunta e teoricamente fundamentada, incentivando que a pesquisa seja compreendida como uma atitude necessária à ação docente.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O FUTURO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora os investimentos em educação não tenham uma resposta imediata, é possível identificar sinais importantes das contribuições que o PIBID vem dando para a formação de professores no Brasil. Tais resultados podem ser observados por meio das mudanças ocorridas na legislação a partir do advento do Programa. Também são significativas as mudanças que tiveram início na rede de Educação Superior e nas redes de escolas públicas parceiras do Programa. Contudo, as contribuições mais significativas e duradouras certamente, estão nas mudanças provocadas na experiência formativa dos milhares de atores que já passaram e que realizam o PIBID cotidianamente, marcando suas histórias de vida e ajudando a construir a suas identidades profissionais.

Do ponto de vista da legislação, o Programa foi incorporado à Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse ato foi possível por meio da aprovação da Lei 12796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da LDB (Lei 9394/96) para incluir

o parágrafo § 5º no Art. 62, que da formação de docentes para atuar na educação básica:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13005/2014 também inclui o PIBID. Para cumprir a Meta 15, que visa garantir a elaboração de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, o plano trata, na estratégia 15.3 de:

[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. (BRASIL, 2014).

Acrescenta-se ainda, a talvez mais contundente contribuição do PIBID à organização da educação brasileira pelo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, aprovadas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1 de julho de 2015. Por essa Resolução, os cursos de licenciatura em funcionamento deverão adaptar seus projetos de formação, em um prazo de 2 (dois) anos, com base em novas orientações, que estão em pleno acordo com as características e dimensões de iniciação à docência estabelecidas pela Portaria n. 096/2013 da CAPES e em desenvolvimento nos Projetos Institucionais do PIBID em todo o país.

Entre tais características se destacam: o estudo do contexto educacional; a valorização do trabalho coletivo; a participação nas atividades de planejamento; a análise dos conteúdos da educação básica; a participação no desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais; o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; e a sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Internamente nas IES, são notáveis as contribuições para a valorização da formação de professores. Para muitas instituições, a elaboração de um projeto unificado de formação representou um feito histórico onde antes predominava uma cultura de formação fragmentada nas diversas unidades acadêmicas, e entre elas e a faculdade de educação. Também criou oportunidade de efetivo diálogo e trabalho conjunto entre as áreas de conhecimento, contribuindo para a formulação de uma política de formação de professores na instituição. Com a ponte criada entre a IES e as escolas, ampliou-se a interação sistemática entre elas com o intuito de desenvolver projetos compartilhados. A sintonia criada entre órgãos, instituições e seus atores possibilitaram a ampliação da produção e socialização de conhecimento sobre o ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação, com o crescimento do interesse por investigar o Programa, entre os próprios sujeitos ativos e egressos.

As escolas parceiras vêm se manifestando quanto às contribuições oriundas do PIBID. A parceria entre as redes de ensino e IES se ampliaram, indo além do PIBID, as experiências compartilhadas qualificam o trabalho de outras escolas e divulgam o trabalho realizado no local em outros estados e outros países. O PIBID criou oportunidade de interação, troca de experiência e trabalho em comum entre escolas da mesma rede de ensino, assim como fez crescer o interesse dos professores e gestores pela universidade e o que ela oferece. As IES também se articularam, compondo, hoje, um Fórum Nacional do PIBID, o FORPIBID.

Além das contribuições mais institucionais, são significativas as mudanças observadas nas atitudes dos que passam pelo PIBID. Nesse sentido, sem dúvida a mudança mais promissora está na atitude investigativa diante da prática pedagógica, o que pode ser observado pela ampliação vertiginosa de produção e socialização de conhecimento sobre o ensino expostas tanto nos eventos específicos do Programa quanto nos eventos científicos mais tradicionais, organizados pelas associações de pesquisa das diversas áreas de conhecimento. Mas além disso, há um catálogo amplo de materiais didáticos produzidos, não só objetos educacionais, mas tecnologias que resultam na produção de cultura na e pela escola, com produções artísticas em todas as linguagens, produção de jogos interativos, feiras de ciências, laboratórios, cartilhas, livros etc.

Articulado-se a outras políticas educacionais, o PIBID vem forjando um novo modo de fazer a formação de professores, ampliando a experiência dos sujeitos para uma formação ampla e culturalmente plena. A participação em atividades internacionais desponta, elevando o nível de conhecimento de licenciandos e formadores, tanto ao visitar outros países quanto ao receber visitantes. Também representa uma tendência importante, a integração do PIBID a outras políticas do MEC, da CAPES ou internas às próprias IES – PNEM, PNAIC, PARFOR, PLI, PDPP, Observatório, Olimpíadas, Prodocência, Cursos de Línguas. De caráter ainda espontâneo essa organicidade construída a partir do campo concreto de ação, precisa ser fortalecida, pois mostra que é possível buscar articulações visando uma ação mais sistêmica para qualificar a formação de professores e o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida estamos distante do exercício pleno da educação como um direito, que assegure o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Mas, acompanhar o desenvolvimento do PIBID, vemos ressurgir a esperança de que é possível ter outra escola e mundo, resgatando o valor da educação e do professor para que as mudanças ocorram. Então, é importante lembrar do que disse Eduardo Galeano (1993, p. 230):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos adiante. Por mais que eu caminhe, nunca alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar.

O PIBID atende uma dívida histórica com a educação pública de qualidade para todos, contribuindo com o processo mais amplo de valorização dos profissionais do magistério, que abrange a conquista de melhores salários, carreira, condições de trabalho e formação. A formação é um fator estratégico no conjunto das necessárias conquistas, porque instrumentaliza os profissionais para uma ação docente qualificada, que inclui dimensão técnica, científica, ética e política, tornando-se essencial no processo de valorização.

Ao alterar condições estruturantes da formação e aproximar educação superior da educação básica por meio de ação integrada, o PIBID dá início a uma nova experiência formativa, que provoca mudanças profundas nos sujeitos que se formam, em termos de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Na medida em que contribui para mudar os sujeitos, estes dão início às mudanças da sua própria realidade, o que vemos ocorrer nas instituições que implantaram o Programa e em suas escolas parceiras. Por isso, o PIBID pode ser considerado como uma política em construção em um contexto de consolidação de conquistas democráticas, dando oportunidade para repensar o conjunto das políticas e ações de formação de professores para a educação básica rumo à educação de qualidade como um direito, não como um privilégio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 206. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 11738*, de 11 de julho de 2008. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 17 jul. 2008.

BRASIL. *Lei nº 11738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a linha “e” do inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para insituir o piso salarial profissional nacional para dos profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 17 jul. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 15 ju,2016.

BRASIL. *Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 26 jun. 2014 - Edição extra.

BRASIL. *Decreto nº 6755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 30 jan. 2009.

BRASIL. *Lei nº 12796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 5 abr. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*: Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 1993.

GATTI, B. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório Preliminar).

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1989.

PORTAL da Capes. Capes comemora 60 anos com resgate do ideal de Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/4739-capes-comemora-60-anos-com-o-resgate-do-ideal-de-anisio-teixeira>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: CNE, 2007. (Relatório da Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio - CNE/CEB).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Projeto Institucional do Pibid-UFBA. Salvador, UFBA, 2009.

Capítulo 6

NÚCLEO DE ENSINO E PIBID: SINTONIA DIFERENCIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA

INTRODUÇÃO

Muitos poderão perguntar qual a relação entre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Núcleo de Ensino (NE). Seria o PIBID o Núcleo de Ensino melhorado, ou, ainda, o Núcleo de Ensino uma antecipação histórica do PIBID? Ambas as possibilidades têm uma base objetiva. É fato que os dois destinam seu foco à formação de professores, tendo na parceria com a escola pública seu elemento estruturante. De fato, eles têm uma identificação muito grande, sendo o Núcleo de Ensino o primeiro, cronologicamente, a ser implementado na Unesp. Desde 1987, ano de sua criação, o Núcleo de Ensino vem desempenhando papel estratégico nas licenciaturas, sendo uma luz em momentos obscuros e um caminho inquestionável para o diálogo e parceria com a escola pública. A trajetória de quase três décadas lhe credencia ser um programa interno de formação de professores, embora não o seja ainda oficialmente, como uma política universitária a ser implementada, consolidada e compartilhada com outras instituições. Sua contribuição para à formação de professores se soma, às vezes silenciosamente, às outras ações desenvolvidas no interior da universidade, que trazem e propiciam uma formação diferenciada aos licenciandos partícipes dessa experiência.

O trabalho do Núcleo de Ensino constituiu um grupo de docentes da Unesp identificados e comprometidos com a formação de professores num patamar bem diferenciado, acima de ser apenas professor da licenciatura. Esse grupo tem sido atuante em diversas atividades vinculadas à formação de professores ao longo desse período, aumentando ainda mais seu envolvimento e qualificação na área. A existência desse grupo favoreceu o forte engajamento da Unesp ao PIBID, tendo desde a participação no primeiro edital PIBID/CAPES de 2009 uma inserção de grande parte de suas licenciaturas no programa, chegando ao envolvimento total (licenciaturas e campus) no último edital do PIBID/CAPES de 2013.

A existência de programas diferenciados de formação de professores num cenário nacional tão adverso pode vir a se constituir, de fato, numa política pública de sucesso, caso os educadores, instituições formadoras de professores e governo se convençam de que a melhoria da qualidade dessa área passa diretamente pela existência, fortalecimento e expansão de programas como Núcleo de Ensino e PIBID. Certamente esses programas se contrapõem às políticas neoliberais ainda em voga que têm no aligeiramento e na precarização da formação docente suas marcas maiores. O resultado nefasto dessas políticas, juntamente com as péssimas condições de trabalho e de valorização da profissão docente, vêm contribuindo para um fenômeno pouco discutido, mas muito próximo de se tornar um problema gravíssimo: o *apagação de professores*.

A análise desses dois programas revela pontos comuns entre eles, provavelmente elementos imprescindíveis talvez de um novo modelo de formação de professores que os caracterizam e fazem deles experiências singulares, apesar dos percalços e contradições que a conjuntura política lhes impõe. Entender o desenvolvimento desses programas na Unesp é o objetivo central desse trabalho.

NÚCLEOS DE ENSINO: CAMINHO PARA O PIBID/UNESP

Na década de 1980, a Unesp vivenciou seu processo de democratização – sob forte influência da redemocratização do país, com as *Diretas Já* e Assembleia Nacional Constituinte – que resultou em novas propostas para a universidade, voltadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão. Essas propostas se caracterizaram por buscar uma nova relação universidade e sociedade, em especial com a educação básica. Quatro iniciativas se destacaram nesse momento: o Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º Grau de 5ª a 8ª séries; o Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores; o Consórcio Intermunicipal do Leste Paulista e o NE (MENDONÇA, 2010). Destas, duas vingaram: os NE e o Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, hoje Congresso Nacional de Formação de Educação.

A organização inicial do NE, em 1987, baseou-se na aglutinação de interesses e de pessoas em torno da escolarização básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), em nível local e/ou regional, e na atuação sistemática da universidade em relação aos níveis antecessores de ensino, desde a formação e qualificação dos profissionais da Rede de Ensino até a formulação de uma política educacional.

Docentes e alunos da universidade, juntamente com docentes e especialistas da Rede Pública de Ensino, trabalharam em projetos elaborados coletivamente. A meta principal era realizar um diagnóstico da educação pública paulista, utilizando-se da descentralização e do potencial da Unesp, a fim de contribuir na formulação de políticas públicas.

A articulação das atividades de ensino/pesquisa/extensão era a base da proposta. Por um lado, os alunos de graduação realizavam, sistematicamente, diversas atividades do NE, permitindo-lhes um contato mais concreto com a problemática educacional do município e/ou região. Esse fato trouxe grandes contribuições às licenciaturas da universidade, bem como para o desenvolvimento de pesquisas (iniciação científica, mestrado e doutorado), envolvendo alunos e docentes. Por outro, os docentes da rede pública tinham contato sistemático com a universidade na discussão e implementação de ações decorrentes de pesquisas, orientadas por docentes dessa instituição. Na etapa inicial do NE, os professores da rede pública possuíam uma bolsa de estudos paga pela Unesp para participar de projeto, fato que fez toda a diferença, motivando esses profissionais à carreira acadêmica, alguns até cursaram a pós-graduação. Alguns deles depois ingressaram na própria Unesp, agora como professores da universidade. Infelizmente essa bolsa durou poucos anos, devido ao corte de verbas.

O NE passou por diferentes etapas desde 1987, em disputa direta, em alguns momentos por sua existência, tendo resistido e se fortalecido em sua trajetória de 29 anos. Atualmente, está organizado em 14 campus da Unesp, nos campus onde há licenciatura, com exceção de São Vicente. Nos últimos anos avançou sua participação nos investimentos da universidade. Sem dúvida alguma, os NE constituem um forte pilar às licenciaturas da Unesp ao permitir vivências a licenciandos e também a alguns bacharelados na escola pública. Esse programa tem o mérito de manter o compromisso efetivo da universidade com a educação básica, criando as condições necessárias para sua consolidação. Duas expressões desse fato: a criação da linha de fomento *Escola Pública* na FAPESP e a forte presença do PIBID na Unesp.

Ano	Nº de projetos	Bolsistas	Valores Aprovados
2000	30	-	R\$ 201.388,53
2001	23	-	R\$ 201.814,79
2002	34	-	R\$ 231.122,60
2003	53	-	R\$ 312.982,33
2004	77	-	R\$ 514.127,66
2005	83	128	R\$ 334.681,91
2006	98	180	R\$ 549.452,41
2007	111	237	R\$ 729.389,38
2008	122	297	R\$ 906.638,47
2009	168	434	R\$ 1.385.183,34
2010	169	366	R\$ 1.250.424,73
2011	187	643	R\$ 1.452.631,79
2012	195	312	R\$ 1.528.549,40
2013	185	315	R\$ 1.515.743,92
2014	148	230	R\$ 1.193.450,19
2015	135	207	R\$ 1.088.888,21
Total	1.683	3.142	R\$ 13.396.469,61

Quadro 1 - Número de projetos, bolsistas e valores executados no Programa Núcleos de Ensino/Unesp de 2000 a 2015

Essa trajetória do NE — acúmulo de experiências concretas de quase três décadas de trabalho de parceria entre a Unesp e as escolas da educação básica — propiciou um adentrar no novo programa de formação de professores, o PIBID, financiado pela Capes, que iria causar um forte impacto nas licenciaturas da Unesp.

PIBID/UNESP: CONSOLIDAÇÃO DE UM PERCURSO

A criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como de outros programas, traz possibilidade de avanço à política de formação de professores. Não só pelo investimento efetivo de recursos financeiros, mas essencialmente pela concepção de formação de professores norteadora, que contempla diferentes dimensões constitutivas da profissão docente. Esses eventos decorrem do Decreto nº 6755 /2009, que institui a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica. Entre os seus princípios está a formação docente comprometida com um projeto mais amplo, de dimensões políticas, sociais e éticas que, de forma articulada, assegure a todos, indistintamente, o direito à educação e ao ensino de qualidade, promovendo a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais. Quanto a formação de professor, indica a articulação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e Escola de educação básica, esta última como espaço apropriado para o exercício da prática docente e do papel da instituição formadora no estabelecimento das relações entre teoria e prática voltadas à escola.

Entre as ações, o Decreto 6755/2009 indica às IES parceria com a escola da educação básica visando a formação inicial do professor, com diretrizes que passam pela formação teórica sólida e interdisciplinar, com diálogo direto com problemas do cotidiano escolar (desmotivação de alunos para a aprendizagem, indisciplina e violência, crianças com defasagens na apropriação da leitura/escrita, problemas inerentes à inclusão escolar e outros), em sintonia com um projeto social e político mais amplo, com respeito à diversidade e às condições objetivas dos sujeitos.

Nessa direção, o MEC definiu medidas de grande impacto como a participação da CAPES (cujo foco, até recentemente, era a pós-graduação) nos processos formativos com uma atuação incisiva da Diretoria de Educação Básica (DEB), com finalidades importantes como: a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; o favorecimento da articulação dos sistemas de ensino da Educação Básica e de educação superior para a implementação de uma política nacional de formação de professores, além do estímulo à valorização docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Paralelamente ao Pibid, a DEB/CAPES investiu em outros programas e ações específicos de formação de professores, com impactos diretos e indiretos, bem como contribuições e inovações no âmbito da educação básica:

1. O *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – (Parfor)*. Ação emergencial com o objetivo de estimular a formação em nível superior de professores que estão em exercício nas redes públicas de educação básica.
2. O *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Programa cujo objetivo central é a formação do futuro professor. O PIBID alcança todas as etapas e modalidades da educação básica. A iniciação à docência ocorre em escolas da rede pública e é feita com orientação de professores das IES (coordenadores) e da própria escola (supervisores). O PIBID incentiva a opção pela carreira docente, integrando teoria e prática, aproximando universidades e escolas públicas e contribuindo para elevar a qualidade da formação.
3. *Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – (LIFE)*. O LIFE é transversal a todos os programas de formação inicial e continuada e tem como propósito prover recursos às licenciaturas para que estas possam oferecer aos professores a oportunidade de uma formação com tecnologias, em um ambiente que promova o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e das novas linguagens presentes na sociedade contemporânea.
4. O *Programa Novos Talentos* visa a formação continuada de professores e à atração de jovens para as carreiras científicas e docente. O programa Novos Talentos fomenta atividades de extensão inovadoras, aproximando a pós-graduação e a graduação da formação de docentes e das escolas da rede pública de educação básica. Integra-se à proposta de Escolas de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador.
5. O *Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)* apoia a inovação nas licenciaturas, a partir dos resultados dos demais programas de formação inicial e continuada. Incentiva o investimento na formação dos formadores, na revisão dos currículos das licenciaturas e no uso de novas tecnologias e metodologias de ensino e aprendizagem.

6. *A Cooperação Internacional para Educação Básica* concretiza-se com o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores. A proposta oferece aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de inserção em universidades e instituições de pesquisa de renome internacional.
7. *O Programa de Residência Docente* no Colégio Pedro II e no Colégio Pedagógico da UFMG é um projeto-piloto que se destina a professores recém-formados (com até 3 anos de exercício na rede pública). Visa aprimorar a formação do professor da educação básica, oferecendo formação continuada, semelhante à residência médica, em instituições de reconhecida excelência. O piloto abre a linha de indução profissional na Capes, tema em discussão nos países avançados, e propõe acompanhamento e orientação qualificados a docentes recém-iniciados na rede pública. (DEB/CAPES, 2015).

Essas ações da DEB/CAPES possibilitam avanços importantes com a implantação de políticas ousadas, articuladas entre si em sua origem, que traçarão um novo cenário para a formação de professores no Brasil. Nesse contexto, se origina em 2007, o PIBID, que impacta as licenciaturas das IES, com a articulação entre o ensino superior e a educação básica, licenciandos e contexto escolar, formação inicial (foco específico do PIBID) e continuada, com desenvolvimento de novas metodologias de ensino, por meio de diálogo profícuo entre os diferentes sujeitos do processo educativo e, em algumas IES, convivendo com outros programas da DEB/CAPES. Tal fato potencializava a ação formadora, quando bem articulada internamente em cada instituição.

As bolsas do programa a alunos dos cursos de licenciatura, a professores da escola pública, que atuarão como supervisores das atividades dos licenciandos na escola e a professores das universidades que atuarão como coordenadores de área dos diferentes subprojetos, juntamente com o custeio para o desenvolvimento das atividades, moldam o formato do projeto institucional de cada IES e criam as bases objetivas para um salto de qualidade ao trabalho das licenciaturas.

A implantação dessa nova política encabeçada pela DEB/CAPES propiciou a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei nº 9394/1996). Por meio da lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, com a alteração do Artigo nº 62 referente à formação dos profissionais da educação, com a inclusão do parágrafo 5º, diretamente ao relacionado ao PIBID:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013).

Ao reconhecer o papel da escola pública como espaço de produção e apropriação de conhecimento, partícipe e beneficiária das ações conjuntas desenvolvidas nos programas de formação, a Capes contribui para a institucionalização de um modelo de formação que supera a racionalidade técnica e a dicotomia teoria e prática ainda presente em muitos cursos de licenciaturas, nos quais o clássico “3+1” ainda se faz presente mesmo que de modo camuflado. Nessa nova experiência, a escola e seus sujeitos ganham outra dimensão e reconhecimento e, a partir da realidade e sua interpretação, um campo de possibilidades se abre para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como foco a formação de professores e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. (FERNANDES; MENDONÇA, 2013)

Inicialmente, o principal objetivo do PIBID foi atender a falta de professores nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Porém com os bons resultados logo de início, houve uma política de expansão a partir de 2009, e o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. O histórico dos editais do PIBID mostra um crescente do programa que se inicia em 2007: Edital MEC/Capes/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior – IFES; Edital Capes nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de ensino superior; Edital Capes nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; Edital Conjunto nº 2/2010 Capes/Secad – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo; Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES; Edital nº 11/2012 Capes, de 20 de março de 2012, para ampliação do PIBID para as instituições de Ensino

Superior que já o possuem e para IES novas instituições; Edital nº 61/2013 Capes, de 2 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni e o Edital nº 66/2013 Capes, de 6 de setembro de 2013, para o PIBID-Diversidade. Este último edital visava a unificar os projetos institucionais das IES, norteado pela Portaria Capes nº 96/2013, debatida com os coordenadores institucionais do PIBID, que consolidou um modelo de formação de professores assumido por uma instância estratégica no MEC. O PIBID quase dobrou sua quantidade de bolsas no Edital de 2013, superando as 49 mil bolsas do edital de 2012. As IES a partir de 2013 entraram em novo cenário para as licenciaturas e seus projetos junto às escolas da educação básica, o qual se constituiu um marco na história de formação de professores no Brasil.

Tipo de Bolsa	PIBID	PIBID Diversidade	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisores	11.354	363	11.717
Coordenadores de Área	4.790	134	4.924
Coordenadores de Área de Gestão	440	15	455
Coordenador Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Quadro 2 - Bolsas Concedidas Pibid/Pibid Diversidade (2013/2014)

MG	10.381	12%
SP	9.409	10%
RS	7.427	8%
PR	6.795	8%
BA	6.879	8%
SC	4.635	5%
RJ	4.013	4%
PE	3.953	4%
CE	3.937	4%
PI	3.538	4%
GO	3.255	4%
AM	2.994	3%
MS	2.694	3%
RN	2.569	3%
MT	2.122	2%
PA	1.918	2%
AL	1.897	2%
PB	1.897	2%

MA	1.753	2%
SE	1.596	2%
ES	1.578	2%
AC	1.116	2%
RR	1.044	1%
TO	1.025	1%
DF	823	1%
RO	746	1%
AP	260	1%

Quadro 3 - PIBID: Total de Bolsas por Estado (2013/2014)

Fonte: DEB/CAPES

O PIBID na Unesp pode ser analisado como consequência direta do Programa NE. Desde o Edital de 2009, a construção do projeto institucional contou com a participação direta de coordenadores de projetos do NE. Tal fato se repetiu no edital do PIBID/2011, abarcando a participação daqueles não contemplados internamente no primeiro edital.

O ápice desse processo se materializou no Edital Pibid/2013, com a participação de todas as licenciaturas da universidade, em seus quinze campi distribuídos no estado de São Paulo: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, José do Rio Preto, São Paulo e São Vicente. Com exceção de São Vicente, os demais campi também têm NE.

Dados	Edital 2009	Edital 2011	Edital 2012	Edital 2013	Total
Subprojetos	12	13	37	57	119
Coordenação Institucional	1	1	2	1	5
Coordenação de gestão de processos educacionais	0	1	2	4	7
Coordenadores de Área	12	13	37	78	140
Supervisores	30	24	79	162	295
Iniciação à Docência	240	103	555	931	1.829

Quadro 4 - PIBID/Unesp (2009 a 2013)

Os 57 subprojetos se distribuem nas 15 cidades citadas anteriormente, envolvendo 116 escolas das redes estadual e municipais do estado de São Paulo, totalizando 1.176 bolsistas, sendo: 931 de iniciação à

docência, 162 de professores supervisores da rede pública de ensino, 78 de coordenadores de área, 04 de gestores de processos educacionais e 01 coordenador institucional. É o maior PIBID do estado de São Paulo e o sétimo do país, em número total de bolsas.

Campus	Suprojetos	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Coordenadores	Supervisores	Bolsistas ID
Araraquara	9	12	7	13	24	132
Assis	5	10		8	16	100
Bauru	8	11	7	10	20	105
Botucatu	1	3		2	3	24
Franca	1	3		2	5	28
Guaratinguetá	2	2		1	4	23
Ilha Solteira	3	5		4	9	52
Jaboticabal	1	1		1	1	8
Marília	4	6	5	7	17	92
Ourinhos	1	2		2	4	24
Presidente Prudente	6	7	8	8	19	108
Rio Claro	7	10	4	9	18	104
São José do Rio Preto	7	8	3	9	18	109
IA	1	1		1	2	12
São Vicente	1		1	1	2	10
Total:	57	81	35	78	162	931

Quadro 5 - Distribuição dos subprojetos

O trabalho desenvolvido pelo PIBID/Unesp trouxe à universidade uma efetiva possibilidade de avanços às licenciaturas, que no marco de suas especificidades, foram superando dificuldades, resistências e construindo novas formas de trabalho que impactaram docentes, licenciandos e o próprio curso. A qualidade da relação da universidade com a escola pública também se transformou, pois se consolidou uma parceria pautada no trabalho sistemático, coletivo, já desenvolvido pelo NE, porém com melhores condições para o desenvolvimento das atividades, com recursos de custeio diretamente revertidos em prol da escola e na viabilização de atividades pedagógicas como visitas a museus, reativação de laboratórios e bibliotecas, pesquisa de campo, idas ao teatro, cinema, organização de feiras de Ciências e Cultura, palestras nas escolas com convidados, enfim,

condições objetivas para execução de um planejamento pedagógico coletivo de qualidade.

O fato interessante é que mesmo com o PIBID atendendo a todas as licenciaturas, não houve queda significativa nos projetos do NE. Os dois programas se complementam na universidade e caminham juntos em busca da melhoria da qualidade da formação do professor e da escola pública, inseparáveis tanto na origem como na direção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentar a trajetória de duas experiências importantes na Unesp, que entrecruzam a formação de professores, NE e PIBID, recupera a contribuição da Unesp à história da educação pública paulista e nacional. O NE se constituiu numa proposta original da Universidade relacionar-se com a escola da educação básica. Essa experiência inovadora, no seu processo de implantação, enfrentou dificuldades, essencialmente originadas do conflito de projetos diferentes de Universidade. Porém, a força de sua originalidade consistiu em aglutinar, no mesmo espaço e tempo, professores em seus diversos níveis de formação: os graduandos (em formação inicial), os professores da Rede (formação continuada) e professores universitários (formadores dos futuros professores). Esse encontro propiciou mudanças significativas na prática social desses sujeitos, a partir da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. A oportunidade de confrontar o cotidiano escolar – expresso pelos professores da Rede Symbol – com as teorias – trabalhadas pelos professores e alunos da Unesp – deu origem a uma reflexão de qualidade diferenciada. Partia-se da prática pedagógica do docente da rede e, a partir de sua problematização, buscavam-se possíveis respostas, por meio de processo investigativo conduzido coletivamente pelo NE.

O modelo PIBID se assemelha muito ao NE, com a vantagem de conseguir oferecer a bolsa ao professor da rede, elemento essencial para o sucesso do trabalho. Nesse sentido, NE e PIBID se completam na Unesp como consolidação de uma política inicial mais ampla, que visa uma nova relação universidade/sociedade, efetivada em parcerias entre instituições públicas, potencializando a ação do poder público em diferentes regiões do estado de São Paulo. Ambos os programas contrariam a lógica neoliberal

ao investir num modelo de formação inicial e continuada que rejeita o aligeiramento, a superficialidade e o imediatismo.

Esses programas, portanto, devem ser fortalecidos e expandidos, não só por sua originalidade, mas também pelo compromisso político que imprimem à Universidade diante da sociedade. O NE se constituiu em uma incipiente contribuição às políticas públicas. O Pibid veio a reforçar esse programa pioneiro, com sua envergadura e ousadia, tanto na expansão, como em condições de trabalho e concepção. Esses dois programas se somam ao desafio da formação de professores, mexem com as licenciaturas, com o cotidiano da universidade e de seus sujeitos e se apresentam como possibilidades concretas de uma nova política de formação de professores, que trazem um novo movimento às instituições públicas envolvidas, que não podem se furtar desse desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Federal nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 65, seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

_____. Diretoria de Educação Básica. Relatório de Gestão – DEB 2009/2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

FERNANDES, M. J. S., MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, , jan./jun. 2013. p. 220-236.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleos de Ensino da Unesp: nova relação universidade/sociedade. In: MENDONÇA, S. G. L., BARBOSA, R. L. L., VIEIRA, N. R. *Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista, pró-Reitoria de Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 24 maio 2014.

Capítulo 7

DA LICENÇA PARA ENSINAR A UMA GRADUAÇÃO PARA FORMAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A PROFISSÃO DOCENTE

Guilherme do Val Toledo PRADO

No contexto da 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, que propôs a temática central do evento a partir do título “Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa” e a mesa redonda da qual participei ter o tema “Licenciaturas: qual caminho?”, a proposta neste ensaio será a de problematizar o próprio título da mesa a partir de um breve e focado levantamento histórico, da apresentação de uma perspectiva de formação de professores vigente em nosso país e, a partir disso, discorrer sobre alguns aprendizados relativos a essa formação, fruto da experiência de coordenação institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Unicamp – PIBID-Unicamp, constituídas em parceria com as professoras Eliana Ayoub (da Faculdade de Educação) e Elaine Prodócimo (da Faculdade de Educação Física), ambas coordenadoras de gestão de processos educacionais do nosso programa.

Penso que no contexto deste meu ensaio, vale situar o lugar do qual enuncio minhas reflexões e que constituem a base das problematizações que venho a apresentar.

Sou pedagogo de formação. Minha formação, no final da década de 1980 até os anos 1990, foi construída numa perspectiva de associar o

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p101-114>

ensino e a pesquisa à produção de conhecimentos e saberes da profissão docente a partir do diálogo com o cotidiano escolar, quando de minha participação no grupo de pesquisa de graduandos do Curso de Pedagogia coordenado pela Profa. Corinta Maria Grisólia Geraldi, nos anos 1985, fruto de uma profunda reflexão em sua tese de doutorado, intitulada: *Produção do Ensino e Pesquisa na Educação*: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia. Tanto o mestrado em educação, em que refleti sobre a formação docente aliada à pesquisa, quanto o doutorado em linguística aplicada em que pesquisei as formas de discurso inscritas em orientações curriculares de ensino de língua portuguesa, deram-me outros conhecimentos teóricos que muito me auxiliaram no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, até meados de 1996, em que a base foi construída no convívio teórico-prático oportunizado pela Profa Corinta.

No exercício de formador nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas na Unicamp, a partir de 1996, fui tomando os aprendizados desses anos de docência no ensino fundamental e de pesquisa na graduação, para construir propostas de ensino na formação de professores que não só associavam o ensino com a pesquisa, como também sustentavam-se em um forte diálogo com os saberes experienciais e cotidianos dos profissionais da educação em diferentes sistemas de ensino.

Nesses anos de docência no ensino superior, na formação inicial e continuada de professores e no trabalho de investigação destes temas à frente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) criado pela Profa. Corinta e do qual hoje sou coordenador, alguns princípios formativos foram se consolidando e constituindo uma trajetória de formação, digamos singular, mas fortemente apoiada nos saberes e conhecimentos construídos no diálogo entre as instâncias universitária e escolar. São eles apresentados aleatoriamente e fruto também dos muitos aprendizados constituídos nas pesquisas do grupo: a pesquisa pedagógica como orientadora das práticas de ensino; fortalecimento e estreitamento dos vínculos professor-estudante, como possibilidade de conhecer mais aprofundadamente como eles são, suas histórias, seus sonhos, as lições que carregam, seus ritmos de aprendizagem etc; parceria e diálogo como constitutivos dos espaços formativos, seja entre os estudantes da universidade, entre professores universitários e estudantes, entre professores das escolas e

estudantes e entre os estudantes da universidade e os estudantes da escola; a leitura e a escrita como estímulo aos processos reflexivos sobre/na/da prática pedagógica de professores e estudantes em formação para a docência; necessária ampliação e enraizamento dos conhecimentos e saberes sobre e dos aprendentes; a convicção de que todos os sujeitos são capazes de aprender; a organização do trabalho pedagógico e o planejamento pedagógico-educacional precisam estar articulados a diferentes modos de aprender; a narrativa, em forma e conteúdo, são constitutivos dos diálogos estabelecidos nos processos formativos; os registros dos processos reflexivos e investigativos na forma de portfólios reflexivos são instrumentos de trabalho formativo potentes tanto para o formador quanto para os formandos. São esses princípios no contexto de práticas formativas dialógicas que têm sustentado as práticas de ensino dos participantes do GEPEC no âmbito da formação de professores.

Sabendo destes princípios que orientam as práticas formativas no contexto da formação de professores em que atuo, coloco em pauta uma breve contextualização da história da Formação de Professores no Brasil. Breve porque, a partir dos estudos de Saviani (2009), o que vale ressaltar é o caráter precário do nascimento da profissão e o modo como diversas ações políticas relativas à formação de professores foram constituindo um ideário profissional docente que pouco estimula a profissionalização do magistério, também já muito discutida por inúmeros estudos do campo da sociologia das profissões.

BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre 1827 e 1890, vários dispositivos legais relativos às Escolas de Primeiras Letras normatizavam que os professores necessitavam se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas, para obter a “licença para ensinar”. Como podemos ver, o início da profissão docente no contexto de uma instrução mais alargada foi marcado pela “licença para o ensino”. Isso aconteceu muito tempo depois do advento de uma instrução pública que foi marcada pelas “licenças para o ensino” a profissionais das mais diversas áreas que tinham “vocação” para a instrução e não tinham formação para o magistério. As constantes “licenças para ensinar” eram

dadas a todos aqueles profissionais que, imbuídos por uma “vocação para o ensino”, constituíam turmas de crianças, jovens e adolescentes, para obterem um certificado ou uma diplomação para cursarem os poucos estabelecimentos de ensino da recém instaurada república brasileira.

Como bem nos lembra Saviani (2009), a constituição de um sistema de ensino público de instrução, com o advento das Escolas Normais em âmbito federal, vai orientar a criação de algumas outras, e poucas, escolas de formação de professores com o sentido de um maior enriquecimento, digamos, curricular, com grande ênfase em exercícios de práticas de ensino para um número cada vez maior de estudantes. Essa organização, em um primeiro momento, estava bastante associada às escolas, resultando em uma organização da formação vinculada às escolas que estavam nascendo e se expandindo no Brasil, com boas perspectivas para a profissionalização do magistério. Essa organização da formação de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia três segmentos de ensino: jardim da infância, escola primária e escola secundária – que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e práticas de ensino, além de haver espaço para institutos de pesquisas educacionais, bibliotecas de educação e escolares, museus pedagógicos, filmotecas e até equipamentos de radiodifusão. Temos memória e conhecimento dessas relações de formação docente aludindo ao sistema escolar, conhecido como Colégio Pedro II, ainda em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, com várias unidades e funcionando com verba federal. Até os anos 1940, com a República se consolidando, esse rico movimento acabou por ser abarcado pela crescente necessidade de expansão do ensino público, fazendo com que as políticas de formação de professores ficassem descoladas das políticas educacionais.

Portanto, com a expansão do ideário da República, que demandava novas instituições democráticas, os sistemas de ensino – primeiro federal, depois estaduais e, tardiamente, os municipais – acabaram por se formar retomando o mesmo espírito das “licenças”, para acelerar a expansão do ensino e a necessidade de professores para serem contratados, construindo o que no Brasil ficaria conhecido como o sistema de formação 3+1, em que a formação propedêutica, via entrada pelo Bacharelado, em três anos é seguida de uma formação para o ensino, marcadamente pela didática, em mais um ano.

Ou seja, o que vale ressaltar, é que na história da formação de professores, a marca da *licença* vem instituída até no nome dos cursos que majoritariamente formam professores – as Licenciaturas. Ainda que, atualmente, as orientações para a formação de professores de vários órgãos e instâncias federais, estaduais e municipais, bem como as pesquisas universitárias apontem para outras necessidades formativas no contexto da formação de professores, o que vemos, de modo transversal, ainda é a assunção de uma “licença” para o exercício da profissão docente a que várias áreas do conhecimento submetem o exercício do magistério, o exercício da docência, marcadamente compreendida como ensino e não como exercício profissional.

Desde as associações com as antigas Faculdades de Ciências Humanas, Filosofia e Letras em que a formação de professores esteve associada até recentemente com as inúmeras reformulações curriculares que aconteceram nos diversos cursos de Licenciaturas em várias áreas, o projeto de “licenciar” ainda é majoritário, pois o que se entende é que a entrada na profissão docente se dá pelo trabalho a partir de um “bom” bacharelado que dá base à “licença para o ensino” e não a entrada em uma profissão que merece uma graduação em um curso específico para a profissão docente. E aqui não me furto a dar exemplo de nenhuma área por não saber ou desconhecer esses exemplos, mas simplesmente porque o que é necessário realizar é um exercício de pensamento a partir das condições materiais e concretas da própria profissão docente: quem está na docência necessita de conhecimentos da sua profissão, conhecimentos esses que, inclusive, o auxiliam na dimensão do ensino que sua profissão também compreende, mas não apenas.

E autores que estudam os conhecimentos e saberes da docência muito nos têm auxiliado a compreender quais são esses para o exercício da profissão docente, como Shulman; Tardif; Lessard (2001), Borges; Nunes (2001) etc. Eles têm nos mostrado que tanto os conhecimentos dos conteúdos quanto os conhecimentos pedagógicos desses conteúdos são parte de outros tantos conhecimentos necessários à constituição nos processos formativos docentes em cursos de graduação.

Os dados referentes à formação docente no Brasil, apresentados por diversas instâncias governamentais e de pesquisa, têm nos mostrado

que tanto a formação docente marcada pela “licença para ensinar” quanto pelo excesso de conteúdos bacharelescos, em sua maioria noturna e de caráter privado, não associadas à instituições de pesquisa, não têm logrado uma formação profissional que altere, mesmo que levemente, as estatísticas educacionais brasileiras, notadamente em nível de alfabetização, ou mesmo conhecimentos em ciências e matemática, conforme nos mostra a pesquisadora Bernadete Gatti (2009, 2012, 2014, 2015) a partir das pesquisas desenvolvidas na Fundação Carlos Chagas.

É claro que isso não se deve única e exclusivamente à formação docente, mas ao complexo de inter-relações existentes entre as condições materiais e simbólicas da profissão na sociedade brasileira e das políticas educacionais governamentais que são marcadas pelo descaso, pela descontinuidade e descompromisso com a educação de toda a população nacional.

DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA AO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Diante desse quadro, nada inspirador e esperançoso, nada do que tem sido feito no contexto da formação de professores pode apontar algum novo caminho formativo para a profissão docente?

Felizmente, em meio a tantas disputas inóspitas e sem sentido, no que se refere ao locus da formação docente, há inúmeras experiências exitosas que nos indicam o quanto é necessário não mais pensar em somente em uma “licença para ensinar”, mas sim, de promover um percurso formativo em que sim, o ensino e o ensinar estejam presentes, mas que façam parte de uma graduação que se preocupa com a formação do profissional para o magistério. Uma dessas iniciativas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é uma programa na área de formação de professores que já teve uma avaliação meticulosa pela Fundação Carlos Chagas, que está acessível no seguinte endereço: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acessado em: 13 fev 2016. No volume, além da explicitação das características do programa, os autores discorrem sobre o modo como ele aconteceu e quais são as percepções dos diferentes atores que fazem parte do programa: professores universitários como bolsistas coordenadores institucionais, coordena-

nadores de gestão de processos educacionais e coordenadores de área (das diversas áreas de cursos de graduação que formam professores); professores das escolas de diferentes áreas dos conteúdos escolares como bolsistas supervisores; estudantes de graduação de diversos cursos que formam professores como estudantes bolsistas de iniciação à docência (ID). Também na página da Capes <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 13 fev. 2016 é possível, ainda, conhecer as bases do programa a partir dos diferentes editais lançados desde 2007.

Meu interesse aqui neste ensaio não é apresentar o programa mas evidenciar, a partir de suas bases bem avaliadas pela Fundação Carlos Chagas e indicadas no regulamento do programa, o quanto o PIBID desenvolvido na Unicamp lança novas pistas para futuros contextos formativos não baseados nas práticas formativas hegemônicas desenvolvidas nas Licenciaturas.

Uma primeira pista, que os diferentes 16 subprojetos (nas áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química) desenvolvidos na Unicamp nos dão é o necessário envolvimento da Escola – lugar da profissão, junto com a Universidade – lugar da formação, na construção de práticas de ensino voltadas à formação docente. Todos os subprojetos, com reuniões semanais sistemáticas, organizam as propostas de ensino dos estudantes bolsistas ID mediante uma negociação de sentidos que medeia os conhecimentos e saberes dos professores da universidade e os saberes e conhecimentos dos professores das escolas. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos estudantes bolsistas ID nesta parceria formativa é assistido tanto pelo professor da universidade quanto pelo professor da escola, seja em práticas desenvolvidas em qualquer uma destas instâncias formativas.

É essa constante assistência que nos dá outra importante pista formativa para o magistério: a reflexão do trabalho pedagógico dos estudantes bolsistas ID acontece tanto no contexto da ação quanto no contexto da formação. As premissas postas para os profissionais reflexivos desenvolvidas por Donald Schon (1992) e seus comentadores, realiza-se de modo integral no contexto do PIBID – reflexão para a ação (desenvolvida na preparação das estratégias de ação a serem realizadas nas escola pelos estudan-

tes bolsistas ID assistidos pela coordenador de área e supervisor), reflexão na ação (assistida pelo supervisor/coordenador de área), reflexão depois da ação (assistida pelo coordenador de área/supervisor).

São os diversos registros desses ricos momentos reflexivos que são assumidos, por quase todos os participantes dos diferentes subprojetos, como dados para pesquisa pedagógico-educacional a orientar as futuras ações e reflexões dos participantes do programa, inclusive no âmbito curricular, na organização de conteúdos escolares a partir de conhecimentos universitários que colaboram no estímulo e interesse dos estudantes das escolas em suas diferentes faixas etárias. É a assunção radical do pressuposto freireano (2011): não há docência sem discência, não há docência sem pesquisa.

UMA PEQUENA INCURSÃO A UM DOS SUBPROJETOS DO PIBID-UNICAMP¹

A partir de algumas pistas constituídas a partir do olhar para o PIBID-UNICAMP, podemos depreender algumas indicações para os cursos de Formação de Professores em nível de graduação:

- Necessário envolvimento da Escola – lugar da profissão – junto à Universidade – lugar da formação;
- Trabalho pedagógico assistido e acompanhado pelo professor da universidade e pelo professor da escola;
- Reflexão do trabalho pedagógico no contexto da formação de professores;
- Pesquisa pedagógico-educacional na formação como base para organização dos conteúdos curriculares da graduação e conteúdos curriculares da escola;
- Diálogo entre conhecimento profissionais e conhecimentos pedagógicos na constituição dos saberes e conhecimentos docentes;
- Integração entre diferentes campos disciplinares existentes na escola;

¹ A elaboração apresentada nesta seção foram constituídas em parceria com a Profa. Eliana Ayoub e apresentadas no IV Seminário Inovações Curriculares realizado na UNICAMP em 2013 e nosso texto da comunicação “PIBID-Unicamp: propostas interdisciplinares na formação de professores” faz parte do *ebook* do evento lançado em 2014.

- Entre o multi, pluri, inter-disciplinar = espaços de integração.

Para explicitar um pouco esse movimento formativo, tomo emprestada a apresentação de um dos subprojetos do PIBID-Unicamp, com o intuito de apresentar o caminho formativo necessário de se percorrer, para que as mudanças indicadas possam acontecer.

O subprojeto Multidisciplinar, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2013, trabalhou com as relações interpessoais na escola, temática que, por si só, requer uma abordagem interdisciplinar. Desenvolveu propostas com ênfase em atividades de conscientização das dinâmicas relacionais que ocorrem entre os sujeitos que compartilham o cotidiano escolar (alunos, professores, funcionários, gestores, familiares).

Pensado primeiramente para congregiar estudantes das licenciaturas em educação física, artes (artes visuais, dança e música) e pedagogia, áreas em que ambas as coordenadoras atuam, desde o início, estabeleceu-se como princípio o acolhimento a estudantes de outros campos de conhecimento, sendo que graduandos da licenciatura em geografia se apresentaram e, posteriormente, da licenciatura em ciências sociais. Consideramos que a temática do subprojeto, ao requisitar uma abordagem interdisciplinar, estimulou a procura de estudantes de outras áreas, inicialmente não contempladas, para participar do subprojeto.

Esse subprojeto foi desenvolvido numa escola pública estadual de Campinas/SP, com turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio e contou com a participação de aproximadamente 20 bolsistas de diferentes cursos de licenciatura, três supervisores da escola (além de professores/as que se envolveram nas propostas) e duas coordenadoras da universidade.

As propostas de atividades foram organizadas a partir do levantamento e mobilização dos conhecimentos oriundos das diversas áreas de formação dos estudantes, os quais foram chamados a articular entre si esses conhecimentos para planejar as ações interdisciplinares que seriam desenvolvidas na escola. Esse processo ocorreu de modos diversos: inicialmente por meio de uma aproximação com os alunos e professores da escola, observando suas práticas cotidianas; ações no contexto de diferentes disciplinas escolares; proposição de oficinas temáticas no contraturno (como por

exemplo: corpo e arte, corpo e ritmo, lutas, *stop motion*, teatro, música, samba, dança de salão, ginástica geral, comunicação e grafite); organização de “frentes de atuação” (definidas a partir das experiências anteriores e com base em questões relacionadas à vida dos alunos, como sexualidade, drogas, profissões, comunicação, práticas corporais e “contação de histórias”); atividades relacionadas à discussão específica sobre violência na escola e *bullying*, as quais foram desenvolvidas por meio de debates, esquetes, vídeos/filmes, músicas, charges, textos, em que foram produzidos cartazes, painéis, textos e fotografias, apresentados à comunidade escolar.

As atividades do subprojeto foram realizadas utilizando os espaços de sala de aula, quadra de esportes, pátio, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, refeitório, entre outros. Em relação à organização das atividades realizadas no período regular, ocorreram de modo rodizado e em alguns casos contou com a colaboração de professores das disciplinas, o que demandou um grande esforço por parte dos supervisores do PIBID na escola para a organização da dinâmica de atuação dos bolsistas ID, mesmo em se tratando de supervisores que faziam parte da equipe de gestão, como os coordenadores do ensino fundamental e médio e a diretora da escola.

Ponderamos, ainda, que o engajamento dos docentes da escola não ocorreu de forma tranquila, sobretudo em função das necessidades de cumprimento dos conteúdos estabelecidos pelo currículo do Estado de São Paulo, pois havia uma ideia de que não seria possível “perder tempo” com uma temática como a que estava sendo proposta pelo subprojeto, qual seja, as relações interpessoais na escola.

Toda essa colaboração na construção desse contexto escolar acolhedor foi potencializada pela abordagem interdisciplinar adotada no subprojeto, visto que as formações em diferentes áreas e as atividades desenvolvidas com os diferentes atores da escola propiciaram “encontros de mundo”, como diria Boaventura de Souza Santos (2002) a partir de diferentes olhares e perspectivas.

Debater as relações interpessoais na escola e as questões da violência e do *bullying*, a partir dos conhecimentos e saberes dos estudantes da educação física, da pedagogia, das artes visuais, da dança, da música, da geografia e das ciências sociais, em diálogo com os conhecimentos e saberes

dos professores e profissionais da escola e da universidade, potencializou a produção de sentidos e significados mais complexos, tal como proposta por Morin (2011) acerca do ser professor na escola e suas relações com o contexto social mais amplo.

As experiências interdisciplinares acima narradas são algumas dentre as tantas outras que foram desenvolvidas no âmbito do PIBID-Unicamp. Tais ações contribuíram, certamente, para a inovação das atividades curriculares nos diferentes cursos de formação de professores participantes do programa, visto que estimularam novas possibilidades de interlocução entre diferentes campos do conhecimento científico e o contexto profissional escolar.

Enfatizamos, igualmente, que o diálogo problematizador que permeou as dinâmicas de formação do PIBID-Unicamp, envolvendo as reuniões de planejamento (de cada subprojeto e gerais), encontros e eventos realizados tanto na universidade quanto nas escolas, possibilitou que, mesmo práticas disciplinares realizadas no contexto de alguns subprojetos, beneficiassem-se das discussões interdisciplinares que ocorreram nas interlocuções propiciadas nesses diversos lugares de compartilhamento das inúmeras ações educativas desenvolvidas.

Portanto, a aposta em atividades interdisciplinares no PIBID-Unicamp, vem mostrando-se profícua para lançar novos questionamentos em relação ao caráter estanque das práticas disciplinares realizadas nos cursos de formação de professores e, quem sabe, para estimular maneiras inovadoras de formar professores na universidade.

Estamos diante de um árduo trabalho, uma vez que a graduação na universidade não é valorizada como a pós-graduação e a pesquisa, reforçando uma concepção hierarquicamente fragmentada das atividades acadêmico-universitárias, ainda mais quando se refere à formação docente que, via de regra, é depreciada em nossa sociedade.

De acordo com Freire (1997), ao apresentar os saberes necessários à prática educativa com vistas à construção de uma “pedagogia da autonomia”, não é possível dissociar o ensino da pesquisa, pois, para esse educador, ensinar exige pesquisa e rigorosidade metódica.

Ressaltamos, também, que apesar das dificuldades e limitações encontradas no desenvolvimento de ações interdisciplinares na universidade e na escola, essas experiências aqui compartilhadas, instauraram, mesmo que de forma preliminar, questionamentos acerca das fronteiras rígidas da disciplinarização, fronteiras essas extremamente demarcadas e que constituem, ainda, inúmeras práticas culturais das e nas escolas e universidades.

Não podemos deixar de dizer que os conhecimentos interdisciplinares colocados em ação, em toda sua complexidade, afetaram não somente os sujeitos em formação profissional, inicial e continuada (graduandos e professores da escola e da universidade), mas também os sujeitos em formação escolar (estudantes do ensino fundamental II e médio).

Sabemos, no entanto, que essas práticas interdisciplinares necessitam de uma longa trajetória até que possam se configurar efetivamente como práticas cotidianas de produção de conhecimento, tanto na escola quanto na universidade.

Por fim, vale lembrar mais uma vez, nossa concepção de que a formação de professores é igualmente uma formação acadêmico-científica e que o PIBID, nesses anos de existência na UNICAMP, ao fomentar um conjunto significativo de experiências de iniciação à docência, inclusive numa perspectiva interdisciplinar, vem colaborando nessa formação acadêmico-científica de nossos/as graduandos/as.

E MAIS ALGUMAS PISTAS, PARA ENCERRAR...

O que podemos apreender, a partir das práticas apresentadas pelos estudantes bolsistas ID do subprojeto Multidisciplinar, é que eles não só entenderam como compreenderam-se, neste contexto dialógico e produtivo, como produtores de currículo e, conseqüentemente, de conhecimentos curriculares, que passam a fazer parte do repertório acadêmico-cultural deles na perspectiva de futuros agenciamentos no contexto da profissão docente.

E por fim, outra pista importante, mas ainda pouco compreendida, é a repercussão na trajetória formativa dos estudantes bolsistas ID no contexto dos cursos de formação de professores que cursam – porque ainda

chamadas de – Licenciaturas, compreendendo-a pouco preocupadas com o contexto da profissão docente. Isto porque ser Artista Visual é muito diferente de ser Professor de Artes Visuais; ser Biólogo é muito diferente de ser Professor de Biologia; ser Dançarino é muito diferente de se Professor de Dança etc. Diferença essa que passa a ser percebida pelos estudantes bolsistas ID, ainda que compreendam as necessidade formativas advindas do curso de Bacharelado para parte do exercício da profissão docente.

E talvez resida aí a nossa grande chance de mudar os rumos da formação de professores no Brasil! Não temos que *pedir licença* para os bacharelados para *professar* a profissão docente! Precisamos de uma parceria formativa com o bacharelado para instituir e instaurar uma graduação de formação de professores que *valoriza a profissão docente*, e não uma profissão que é apêndice de outra.

É necessário escutar, gentil e sensivelmente, o que estes estudantes bolsistas ID têm a dizer a respeito da formação para a profissão docente vivida no contexto do PIBID. Compreender que a docência, e sua base profissional, precisam orientar nossas reflexões como formadores para que possamos propor uma graduação à altura dessa importante profissão.

É imprescindível uma parceria formativa colaborativa com as diversas instâncias dos diferentes bacharelados para instituir e instaurar uma graduação de formação de professores que valorize a profissão docente. E a formação de professores, de qualquer área, precisa estar em constante diálogo com a profissão docente e seus profissionais.

Afinal, em nossa profissão de professores universitários de professores, precisamos também nos formar bem para, junto com eles, realizarmos o nosso trabalho pedagógico...

Mas, eles quem?!

Assim como os estudantes das escolas estaduais de ensino médio, no ano de 2015, mostraram para a sociedade paulista qual é o sentido que eles dão às escolas públicas que frequentam, talvez os Estudantes Bolsistas de Iniciação à Docência, participantes do PIBID, possam, ocupando nossas reflexões, mostrarem para nós, formadores de professores, qual é o curso de graduação necessários para formar professores em nosso e para nosso País!!!

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/archive>
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1992.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74. (Dossiê “O saberes docentes e sua formação”), 2001.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63. 2002. p. 237-280.
- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, jan/abr 2009, pág.143-155.
- TARDIF, M.; BORGES, C. Apresentação. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74. (Dossiê “O saberes docentes e sua formação”).
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Org.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Portugal: Rés Editor, 2001, p. 283.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

Possui graduação em Pedagogia (1997) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), mestrado em Educação (2002) e doutorado em Educação (2007) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Faced/Ufba). É Professora adjunta (Faced/Ufba) da disciplina Didática e Práxis Pedagógica. É pesquisadora do FORMACCE – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, com atividades de pesquisa no campo da Didática, Formação de Professores, Educação à Distância, Tecnologias da Educação e Comunicação, Cultura Digital. Realiza atividades de extensão em escolas públicas da Educação Básica. Atua como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UFBA).

CELESTINO ALVES DA SILVA JUNIOR

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1958), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Livre Docente e Professor Titular pela Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional.

EDNA MAURA ZUFFI

Possui Bacharelado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1989), mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999) – área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática. Atualmente é Professora Doutora da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase

em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história da matemática, aspectos cognitivos e linguísticos na educação matemática, e ensino de matemática através da resolução de problemas. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática no ICMC-USP, nos períodos de 1998 a 2009 e voltou à coordenação a partir de 2011; foi suplente da presidência da Comissão de Graduação do ICMC-USP, de novembro de 2003 a novembro de 2007 e de maio de 2009 a outubro de 2009. Possui experiência em outras comissões administrativas desta instituição. É membro consultora das Revistas especializadas em Educação Matemática: *Bolema* e *Revista de Educação Matemática* (SBEM-SP).

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Metodologia de Ensino, pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e doutorado em Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Materna pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Livre-Docente em Educação Escolar pela Unicamp (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiência na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria a projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas na graduação e pós-graduação: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

MARIA DE LOURDES SPAZZIANI

Possui graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e pós-doutoramento em Educação Ambiental pela ESALQ/USP (2002). Atualmente é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Botucatu, e credenciada no PPG Educação em Ciência do Câmpus de Bauru. Atua na formação de professores e educadores ambientais e desenvolve estudos na área de Educação Ambiental, Ensino da Saúde e Ensino de Ciências, com ênfase teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural.

MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

Possui Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, em Portugal (2007), mestrado em História Cultural e Política Contemporânea pela Universidade Nova de Lisboa, em Portugal (1997) e Licenciatura em Ensino da História pela Universidade de Évora, Portugal (1992). É Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, em Portugal.

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, ensino de Sociologia, universidade e sociedade, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural. É líder do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”, vice-coordenadora do Núcleo de Ensino da FFC/Unesp e coordenadora institucional do PIBID/Unesp-2014.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Revisão/ Normalização:	Karenina Machado
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2016

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara
Marília - SP

Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica:

modelos em disputa

A finalidade do presente livro é a de promover o debate e a reflexão sobre diferentes modelos de políticas voltadas para a formação de professores para a educação básica. Os textos que o compõem se caracterizam por ensaio teórico e estudos empíricos, que buscam retratar diferentes aspectos da formação de professores, envolvendo a participação de pesquisadores de diferentes universidades tais como: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, Faculdade de Educação da UNICAMP, Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu, Universidade de Évora/CIEP e da Universidade de São Paulo (USP).



ISBN 978-85-7983-770-8



9 788579 837708

