



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Da licença para ensinar a uma graduação para formar:

formação de professores em diálogo com a profissão docente

Guilherme do Val Toledo Prado

**Como citar:** PRADO, Guilherme do Val Toledo. Da licença para ensinar a uma graduação para formar: formação de professores em diálogo com a profissão docente. *In:* PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da educação básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 101-114. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p101-114>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## *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

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 “vocaçãõ” 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 lócus 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/capespid>>. 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-UNICAMP<sup>1</sup>

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;

---

<sup>1</sup> A elaborações apresentadas 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.