

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Regina Célia Cola Rodrigues

A FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2015

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Regina Célia Cola Rodrigues

A FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob a orientação da Professora Doutora Neide de Aquino Noffs.

São Paulo

2015

Ficha catalográfica

RODRIGUES, Regina Célia Cola

A Formação Docente: PIBID e o Estágio Supervisionado/ Regina Célia Cola Rodrigues – São Paulo: PUC/SP, 2015

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2015

1. Formação Docente, 2. Programa de Iniciação a Docência, 3. Estágio Supervisionado.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Ao meu grande incentivador e companheiro Paulo;

*Aos meus queridos e amados filhos Maria Célia, Mariana
e João Paulo;*

*Ao meu Pai e especialmente em memória de minha Mãe
que, se hoje estivesse em meu convívio, estaria orgulhosa
por mais uma etapa vencida em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao chegar do momento de finalizar este trabalho, devo dizer que este é um momento singular. Ao mesmo tempo em que me traz a alegria e a sensação de mais uma etapa cumprida, faz-me retornar ao início desta trajetória. Relembro cada etapa, cada encontro e revivo todas as angústias e inquietações que fizeram parte deste percurso e que a cada dia foram sendo substituídas pela satisfação e pelo prazer das tarefas cumpridas.

Muitas pessoas se fizeram presentes e se tornaram importantes para a concretização deste trabalho. Seria impossível registrar a todos os meus agradecimentos pelo apoio, atenção, compreensão, carinho, amizade e parceria. Porém, quero agradecer especialmente:

A DEUS, pelo dom da vida, por todas as bênção dadas e por todas as graças alcançadas.

À Professora Dra. Neide de Aquino Noffs, pelo seu profissionalismo e pela capacidade de conduzir, com competência e celeridade, esse árduo processo de crescimento pessoal, acadêmico e aprimoramento profissional. Sempre ao meu lado, orientando-me e me auxiliando em todos os momentos de dúvida, indicando caminhos, sempre com a palavra certa na hora certa. Obrigada por me fazer refletir, aprender e principalmente por ter me escolhido e acreditado no meu trabalho.

À Professora Dra. Marina Feldmann, pelo acolhimento nos encontros realizados na disciplina “Formação de Professores na Contemporaneidade e pela valiosa colaboração com o seu trabalho nas aulas e na qualificação que enriqueceu esta pesquisa.

Ao Professor Dr. José Cerchi Fusari, por ter aceitado o convite para banca examinadora, pelo cuidado e pelas importantes contribuições, que agregaram consideravelmente a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica PUC/SP: Coordenação, Professores, à querida “Cida”, sempre atenciosa e cordial nas orientações burocráticas, aos Mestrandos e Doutorandos com os quais dividi trabalhos,

ensinamentos, aprendizagens, eventos, conversas, discussões, apoio... Agradeço a oportunidade de ter feito parte deste Programa.

Aos Professores do Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, em especial ao Professor Dr. Alípio Casali, à Professora Dra. Ana Maria Saul, à Professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito e ao Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto pelas intensas trocas e aprendizagens durante todo o processo de desenvolvimento do Mestrado.

À Professora Dr^a Maria Anita Viviane Martins e Professores Coordenadores de área do PIBID na PUC/SP, pelo acolhimento e colaboração com a pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), pelo apoio financeiro à realização do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica PUC/SP.

Ao Professor Dr. Umberto de Andrade Pinto e à Professora Ms. Maria Emiliana Penteado, por reavivarem o meu desejo de retomar os estudos acadêmicos e me incentivarem nesta caminhada.

Ao meu marido Paulo. pelo amor, pela paciência, pela compressão e pelo companheirismo. Por estar sempre do meu lado e me incentivando. Obrigada pela confiança que sempre depositou em mim! Te amo!

Aos meus filhos Maria Célia, Mariana e João Paulo, amores da minha vida e razões do meu existir. Obrigada pelas muitas palavras de incentivo e por dizer que tudo daria certo.

A todos que acreditaram em mim e que, de forma direta ou indireta, me ajudaram nessa caminhada.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

*Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio. Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
(Mario Quintana).*

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto atividade de iniciação docente. Objetivamos entender se o PIBID, enquanto atividade de iniciação a docência pode ser considerado, como Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado? Para tanto, foi utilizada abordagem qualitativa através de pesquisa documental, de estudos da literatura sobre a formação inicial de professores e de documentos oficiais analisando as concepções e ações que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado e o PIBID. Foram considerados os aspectos teóricos e políticos que influenciam direta ou indiretamente os processos de formação docente; a política de formação de professores; os instrumentos legais que fundamentam o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado. O lócus do trabalho é o curso de Pedagogia e o PIBID desenvolvido pela PUC/SP. Esta pesquisa revelou que o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado apresentam semelhanças quanto aos princípios estruturantes: conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e Escolas Públicas de Educação Básica e desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra e elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Por outro lado, as condições objetivas de realização os diferenciam: o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado dispõe de menor tempo e vínculo com as escolas e professores de educação básica e se fundamenta basicamente pela observação. , enquanto no PIBID o trabalho coletivo e colaborativo é favorecido desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo não só os licenciandos como os professores das IES e Escolas de educação Básica. Além disso, o PIBID se apresenta como uma possibilidade para poucos, por ser um programa de bolsas que não contempla todos em formação nem os professores envolvidos no processo.

PALAVRAS-CHAVES: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – PIBID – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO SUPERVISIONADO

ABSTRACT

This study aimed to analyze the concepts that guide the Curricular Supervised Internship and the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (in Portuguese PIBID) while teaching initiation activity. We aim to understand: can the PIBID while initiation activity teaching be considered as Supervised? Therefore, qualitative approach was used through desk research, literature studies on initial teacher education and official documents by analyzing the concepts and actions that guide the Curricular Supervised Internship and PIBID. The theoretical and political aspects that influence directly or indirectly the teacher training processes were considered; teacher education policy; the legal instruments underlying the PIBID and Supervised. The locus of the work is the Faculty of Education and the PIBID developed by PUC/SP University. This research revealed that the PIBID and Curricular Supervised Curricular Supervised have similarities regarding the structuring principles: connection between theory and practice, research and reflection on the strategy and the action approximation of IES training institutions and Public Schools of Basic Education and demystification of superiority of culture over each other and raising the quality of academic activities in undergraduate programs. On the other hand, the objective conditions under which differentiate them: the Curricular Supervised Internship have less time and bond with schools and basic education teachers and relies primarily by observation. While in PIBID the collective and collaborative work is favored from its planning to its assessment, involving not only the teachers as teachers of IES and Basic Education Schools. In addition, the PIBID presents itself as a possibility for few, being a scholarship program that does not include all training nor the teachers involved.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER TRAINING - PIBID - CURRICULAR SUPERVISED INTERNSHIP

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los conceptos que guían la Práctica Supervisada Curricular y el Programa Institucional de Iniciación de subvención para la enseñanza (PIBID), mientras que la enseñanza de la actividad de iniciación. Nuestro objetivo es entender ¿la PIBID mientras enseñaba la actividad de iniciación puede ser considerada como Supervisado? Por lo tanto, se utilizó enfoque cualitativo a través de la investigación documental, estudios de literatura en la formación docente inicial y documentos oficiales mediante el análisis de los conceptos y acciones que guían la Práctica Supervisada Curricular y PIBID. Los aspectos teóricos y políticos que influyen directa o indirectamente se consideraron los procesos de formación del profesorado; política de la formación del profesorado; los instrumentos jurídicos subyacentes a la PIBID y supervisadas. El lugar de trabajo es la Facultad de Educación y el PIBID desarrollado por la PUC/SP. Esta investigación reveló que el PIBID y curricular supervisada tienen similitudes con respecto a los principios estructurantes: la conexión entre la teoría y la práctica, la investigación y la reflexión sobre la estrategia y la aproximación acción de las instituciones de formación IES y las Escuelas Públicas de Educación Básica y desmitificación de superioridad de la cultura sobre la otra y elevar la calidad de las actividades académicas de los programas de pregrado. Por otra parte, las condiciones objetivas en que los diferencian: la Práctica Supervisada Curricular tienen menos tiempo y el vínculo con las escuelas y los maestros de educación básica y se basa principalmente por la observación. Mientras que en PIBID el trabajo colectivo y colaborativo es favorecido desde su planificación hasta su evaluación, con la participación no sólo de los maestros como profesores del IES y las Escuelas de Educación Básica. Además, el PIBID se presenta como una posibilidad para algunos, siendo un programa de becas que no incluye toda la formación ni los profesores implicados.

PALABRAS-CLAVES: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE - PRÁCTICA SUPERVISADA CURRICULAR – PIBID

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	PIBID bolsas concedidas entre 2007 – 2013.....	81
Gráfico 2-	Instituições Parceiras por Região do Brasil.....	82
Gráfico 3-	Bolsas aprovadas para os projetos PIBID de 2009 a 2014.....	83

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz Curricular	106
------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Comparação das Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 – Formação docente....	50
Quadro 2-	Comparação das Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 – Institutos de Educação.....	52
Quadro 3-	Metas do Plano Nacional de Educação - 2011 a 2020.....	58
Quadro 4-	IES e projetos participantes do PIBID em 2014, a partir do Edital Capes nº 61/2013.....	82
Quadro 5	Bolsistas PIBID PUC/SP 2013.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013.....	75
-----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEU	Centro de Educação Unificado
CNE	Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Life	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares e Formação de Educadores
MEC	Ministro da Educação e Cultura
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PET	Programa de Educação Tutorial
PGL	Plano Geral de Licenciatura
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

PNE	Plano Nacional de Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
SEÇÃO I.....	26
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – RESGATE DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	26
1.1 Primeiro Período - Ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759.....	26
1.2 Segundo período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional	27
1.3 Terceiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: domínio da pedagogia nova	34
1.4 Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista	41
1.5 A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores	48
1.6 Plano Nacional de Educação (PNE)	54
1.7 As políticas de formação docente no Brasil a partir de 1996	64
SEÇÃO II	70
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	70
2.1. Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID: dispositivos legais que fundamentam e regulam o programa	70
2.3. O Estágio Curricular Supervisionado supervisionado na formação inicial de professores	92
SEÇÃO III.....	96
SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
3.1 Escolha do tipo de pesquisa.....	98
SEÇÃO IV	100
PROJETO INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PIFPEB/PUC-SP – ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID.....	100
4.1 A Pedagogia na PUC/SP	101
4.2 A Organização curricular do curso de Pedagogia na PUC/SP	105
4.3 O Estágio Supervisionado na PUC/SP	107
4.4 O PIBID na PUC/ SP.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação inicial e continuada dos Professores aparece como uma questão relevante para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Observamos que a temática em voga é objeto de variados estudos, esteve presente nas propostas de desenvolvimento do projeto educacional do Brasil e se intensificou a partir das reformas educativas decorrentes do processo de redemocratização do País a partir da promulgação da Constituição de 1988, tornando-se uma das grandes prioridades das políticas nacionais.

Ao iniciar esta pesquisa, pude perceber que as inquietações que me mobilizaram sempre estiveram presentes no meu percurso enquanto educadora escolar. Em 1980, iniciei meu trabalho na docência como auxiliar de professor na Educação Infantil ainda cursando o magistério¹. Ao longo de minha carreira profissional - e atuando na educação infantil, ensino fundamental, professora de didática e prática de ensino na Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, Coordenadora Pedagógica e, atualmente, como Supervisor Escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo² -, algumas questões estavam sempre presentes: por que tantos Professores apresentam dificuldades na gestão de sala? Como contribuir para a formação destes professores?

Diante destes desafios, quando Coordenadora Pedagógica³, procurei atuar na formação continuada dos Professores de modo a oferecer oportunidades de aprofundamento sobre o

¹ a partir de 1971, a formação de professor não mais ficava a cargo das Escolas Normais, mas da chamada Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, regulamentada com a promulgação da Lei 5.692/71.

² O quadro dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo é composto pelos cargos dos níveis superior, médio e básico. A carreira do Magistério Municipal é compreendida pelas Classes de Docentes compostas por professores de Educação Infantil, que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEIs); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que atuam nas Unidades de Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental; Professor de Ensino Fundamental II e Médio, que atuam nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, pela Classe dos Gestores Educacionais, compreendidas pelos cargos de Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor Escolar. O provimento dos cargos da carreira do Magistério Municipal far-se-á mediante concurso público de provas ou de provas e títulos para os cargos da Classe dos Docentes e mediante concurso de acesso, de provas e títulos, para os cargos da Classe de Gestores Educacionais. (LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007 - consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal).

³ O Coordenador Pedagógico das unidades de educação da SME pode ser exercido por profissional da carreira do Magistério Municipal com experiência mínima de três anos no magistério. A investidura no cargo se dá a partir de concurso de acesso, porém este cargo também poderá ser exercido mediante processo de designação em conformidade com a Portaria SME nº 2174/11. Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico encontram-se: Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional; elaborar o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada e cronograma de reuniões com a Equipe Docente para Gestão Pedagógica da U.E; Coordenar a elaboração e implementação dos Planos de Ensino dos professores; Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos estabelecendo conexões

trabalho docente através de estudos teóricos e reflexão sobre a prática. Estes estudos aconteciam em encontros nos horários coletivos, reuniões pedagógicas e pequenos seminários de integração entre professores das escolas que compunham setores de Supervisão Escolar.

Em 2006, já na Supervisão Escolar⁴, um dos desafios encontrados foi o de dar continuidade ao trabalho com a formação. Desta forma, procurei atuar junto aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos a partir de encontros periódicos em reuniões de setor da Supervisão Escolar. Estes encontros eram organizados com o propósito de promover momentos de estudos e reflexão crítica sobre a educação e os nossos fazeres nas escolas em que atuávamos. Nossos encontros eram marcados por discussões sobre o currículo, o planejamento e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, sobre as práticas pedagógicas e avaliação, propostos pelo grupo. Para aprofundamento destes, a leitura sobre a temática foi mediada por teóricos contemporâneos como Michael Apple, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, Luiz Carlos de Freitas, dentre outros. Assim, de forma colaborativa e participativa, pudemos romper com modelos de formação oferecidos pela rede, ampliar nossos olhares e, conseqüentemente fortalecidos, buscar uma atuação mais crítica em nossos espaços de atuação.

Este trabalho, a partir de nossas reflexões e sobre a importância de nossa formação e consequente intervenção na formação continuada dos professores de nossas Escolas, fomentou outras ideias e possibilidades. Surge, então, em função das discussões com o grupo a possibilidade de organizarmos encontros com os Educadores de nossa região, o que

com a elaboração do PP, Plano de Ensino e do Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica; Identificar, junto com a Equipe Escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado; planejar ações para a garantia do trabalho coletivo docente e para a promoção da integração dos profissionais que compõem a Equipe Técnica da Unidade Educacional; Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las a necessidades de aprendizagens dos alunos; Participar na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a Unidade Educacional à comunidade e às organizações sociais voltadas para as práticas educacionais.

⁴ O Supervisor Escolar das unidades de educação da SME pode ser exercido por profissional da carreira do Magistério Municipal com experiência mínima de seis anos no magistério sendo três anos em cargos/funções de gestão educacional. A investidura no cargo se dá a partir de concurso de acesso, porém este cargo também poderá ser exercido mediante processo de designação em conformidade com a Portaria SME N° 4604/ 2012. Dentre as atribuições do Supervisor Escolar encontram-se: Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais; Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação; Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME; Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.

chamamos de “Seminários de Educadores da Região do Jaraguá⁵”. Foram realizados três encontros anuais, que agregaram cinco setores de Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, composto por Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental, uma Escola de Ensino Fundamental e Médio e o CEU (Centro de Educação Unificado), num total de mil e quinhentos Educadores (Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Agentes de Apoio e Assistentes Técnicos). Nestes encontros, os educadores puderam socializar as suas práticas através de apresentações por oficinas ou relatos de práticas - sempre acompanhados de discussões entre seus pares. Puderam, também, contar com a contribuição das Universidades por meio de professores renomados que viram contribuir com nossas reflexões e necessidades. Todo este encontro só foi possível por causa do trabalho coletivo de estudo e reflexão sobre as nossas práticas, o que muito nos fortaleceu e enriqueceu nosso percurso formativo e de formadores. Também foi o motivador da retomada de um de meus sonhos: o mestrado.

Ao ingressar na PUC/SP, em 2013, para desenvolver o mestrado e, a partir do desenvolvimento do *Seminário de Projetos Integrados: Formação Didática Pedagógica em diferentes ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil e Anos Iniciais*, coordenado pela Professora Dr.^a Neide de Aquino Noffs, minha orientadora, pude aprofundar os estudos sobre a formação docente e observar que minhas inquietações também estão no centro das preocupações de vários profissionais da educação envolvidos com a formação inicial e continuada dos docentes e objeto de muitas pesquisas. Na oportunidade, pude me aproximar da proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação inicial docente, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), a partir de leituras, Encontros com Educadores envolvidos no projeto, e participação em Congressos que debateram sobre o tema e apresentaram os primeiros resultados deste programa desde a sua implantação nas Instituições de Ensino Superior, em 2009.

Diante dos estudos realizados, outras indagações foram se apresentando e se tornaram objeto de pesquisa desta dissertação: as Propostas Pedagógicas das Licenciaturas das

⁵ **Jaraguá** é um bairro da Região Noroeste da cidade de São Paulo, sob jurisdição da Subprefeitura de Pirituba. Faz divisa com os municípios de Osasco, a oeste, Caieiras, a norte. Neste bairro, situa-se o Pico do Jaraguá, o segundo ponto mais alto da cidade de São Paulo e por onde passam também duas importantes saídas para o interior paulista: as rodovias Bandeirantes e Anhanguera. A povoação original do bairro era de índios tupiniquins, até a chegada de portugueses e castelhanos, que desciam o Rio Tietê rumo ao interior. Duas aldeias indígenas guaranis se localizam no bairro: a Tekoa Ytu e a Tekoa Pyau. A região conta com diversos equipamentos públicos, como escolas estaduais e municipais, um Centro Educacional Unificado (CEU), postos de saúde e o Parque Estadual do Pico do Jaraguá. As Escolas Municipais da região são coordenadas pela Diretoria Regional de Educação de Pirituba.

Instituições de Ensino Superior estão realmente contribuindo com a formação integral dos futuros Professores? Como formar professores de modo que estes possam compreender a complexidade do ato pedagógico, sem serem meros reprodutores de técnicas e práticas totalmente descontextualizadas? Como a formação de professores pode ser (re)inventada a fim de aproximar o licenciando da realidade da docência nas escolas públicas brasileiras?

A partir do proposto nesta pesquisa, pudemos observar que, ao longo da história pedagógica brasileira, a formação de professores aparece em muitos dos planos de governos, sempre nos projetos daqueles que assumiram a pasta da educação. Algumas das propostas foram até progressistas e seus ideais permanecem vivos ainda hoje, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Durante os trabalhos, objetivamos trazer algumas contribuições para o tema da formação de professores tão abordado em nossas literaturas e objeto de diversas pesquisas da área de educação. A partir da abordagem dos aspectos históricos, políticos e teóricos sobre o tema, optamos por analisar as contribuições do Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente.

Assim, ao analisar as concepções que norteiam o estágio supervisionado e o PIBID, enquanto atividade de iniciação docente, pretendíamos responder à seguinte questão: o PIBID, enquanto atividade de iniciação a docência, pode ser considerado como Estágio Curricular Supervisionado supervisionado?

A Formação de Professores para a atuação na Educação básica é uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Com vigência para os próximos 10 anos, prevê, dentre suas diretrizes, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos (as) profissionais da educação e, dentre as metas e estratégias, podemos destacar que a melhoria da formação docente encontra-se em destaque nas metas 13, 14 e 15.

Este se propõe a

“Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior” (Meta13); *promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas*, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, *integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos* (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a

diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência”, (Estratégia 13.4, grifo nosso). “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu...” (Meta 14); “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação” (Meta 15).

Por ser um plano decenal, por força Constitucional, o Plano aprovado ultrapassará governos, o que nos leva a vislumbrar a construção de uma política pública⁶ para a educação brasileira.

Segundo estudos realizados por André (2009), sobre o tema da formação de professores, nota-se o volume de teses e dissertações sobre a temática aumentou consideravelmente. Nos anos de 1990, os estudos que giravam em torno da formação docente eram cerca de 6% do total. Já nos anos 2000, este percentual passou para 14% do total dos trabalhos. Observa-se também, a partir destes estudos que entre os anos de 1990 a 1998 o foco das pesquisas se debruçava nos curso de formação inicial e já nos anos 2000 o foco passou para a identidade e profissionalização docente.

Segundo André (2010), os estudos sobre a formação inicial vêm diminuindo radicalmente e representam apenas 18% do total das pesquisas realizadas. Segundo a autora “esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p. 177). Daí reside a importância de pesquisas que realizem um balanço crítico sobre o desenvolvimento curricular e programas voltados à formação docente.

Em levantamento realizado no Banco de Dados da CAPES⁷, encontramos 1.020 (hum mil e vinte) registros de pesquisas que versam sobre o tema da formação inicial de professores. Sobre o Estágio Curricular Supervisionado, encontramos 5 (cinco) produções - sendo duas delas realizadas na PUC/SP. Sobre o PIBID, encontram-se registradas no banco de dados da CAPES 26 trabalhos que analisam os impactos do PIBID na formação dos licenciados. Poucas pesquisas analisam o PIBID no âmbito das políticas públicas de formação docente. Sobre o PIBID e o Estágio, enquanto atividades de iniciação a docência, não encontramos registros. No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações (BDTD)

⁶ Entendemos políticas públicas como uma forma do exercício de poder numa sociedade democrática, portanto, um campo de conflitos. São políticas que emergem das necessidades da sociedade e é atuada pelo Estado. Podem ser políticas de Estado ou políticas de Governo. Estas se diferenciam a partir da maneira como elas são institucionalizadas. As políticas de Estado são aquelas que conseguem ultrapassar os períodos de um governo, são fortemente institucionalizadas. Já as políticas de Governo, com institucionalização mais fraca, são aquelas que têm menor durabilidade.

⁷ Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso em 10/05/2015.

do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁸ encontramos 46 (quarenta e seis) dissertações e 11 (onze) Teses sobre o PIBID.

O estudo realizado, pautado nos princípios do rigor, do método e na sistematização intencional dos dados para apresentação de resultados confiáveis, buscou aumentar o saber e chegar às contribuições das atividades do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID para a formação inicial de professores.

A partir do objeto de pesquisa “formação de professores: Estágio Curricular Supervisionado e PIBID”, formou-se gradativamente o processo de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, muito realizada no campo da educação, principalmente após os anos 60. Por meio desta abordagem, podemos estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo, pois

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo significado. (CHIZZOTTI, 2010, p.79).

Na seção I- **A Formação Docente No Brasil – Resgate Das Ideias Pedagógicas Brasileiras E Formação Dos Professores**, pretendemos destacar os aspectos históricos num resgate das propostas políticas para a educação e formação dos professores no Brasil a partir de quatro períodos, definidos por Saviani (2011). O primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo corresponde à predominância da visão tradicional leiga; terceiro, à concepção moderna; e o quarto emerge a “visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista” (SAVIANI, 2011, pág. 20). A partir das políticas educacionais expressas na legislação, antes e após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), e do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2011, pretendo destacar as políticas curriculares face aos processos necessários para a garantia de uma educação transformadora e significativa.

Na seção II - **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil**, apresentaremos os dispositivos que fundamentam e regulam o programa frente às necessidades de formação docente na atualidade e contextualizo o objeto desta pesquisa na PUC/SP.

⁸ Disponível em <http://bdt.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=pibid&type=AllFields&sort=title> consulta em 10/05/2015.

A seção III - **Sobre os caminhos da pesquisa - procedimentos metodológicos**, apresentaremos a análise dos dados resultantes da pesquisa proposta e realizada, trazendo algumas considerações sobre o Estágio e do PIBID, suas contribuições para a formação inicial docente no contexto da proposta pedagógica e ações desenvolvidas no curso de Pedagogia da PUC/SP entre 2013 e 2015.

Na seção IV - **Projeto Institucional para Formação de Professores PIFPEB/ PUC-SP – Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado e PIBID**, procuramos trazer para a cena uma reflexão a cerca do desenvolvimento do componente curricular obrigatório estágio e do PIBID na PUC/SP. A proposta é apontar as convergências e divergências, assim como os aspectos que efetivamente contribuam para a formação inicial docente.

SEÇÃO I

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – RESGATE DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (CONTRERAS, 2002, p.17).

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação Universitária inicial e continuada dos Educadores Escolares aparece como uma questão relevante para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Observamos que a questão da formação dos Educadores Escolares esteve presente de diferentes formas ao longo da história pedagógica do Brasil, como poderemos apreciar nesta seção. As propostas políticas para a educação e, conseqüentemente, para a formação de Educadores Escolares ao longo de nossa história revelam a dinâmica dos processos de desenvolvimento do projeto educacional brasileiro. Tais políticas estão ancoradas em linhas de ação governamental dependentes de contextos sociopolíticos e do momento que estão sendo desenvolvidas.

A partir dos estudos realizados por Saviani, podemos destacar num resgate das propostas políticas para a educação e formação dos professores no Brasil, quatro períodos: o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo, à predominância da visão tradicional leiga; terceiro refere-se à concepção moderna; e o quarto emerge a “visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista” (SAVIANI, 2011, pág. 20).

Por fim, a partir dos processos de redemocratização do Brasil, analisamos as políticas de formação docente após a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996: as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, a elaboração e promulgação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

1.1 Primeiro Período - Ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759

Considera-se que a história da educação brasileira se inicia com a chegada dos primeiros jesuítas no Brasil, em 1549, período fortemente marcado por uma “Pedagogia

Brasília” formulada e praticada pelos jesuítas nas terras descobertas pelos portugueses. O plano procurava levar em conta as condições específicas da colônia: comunidade primitiva, sociedade sem classes, na qual a educação acontecia igualmente entre os seus membros, de modo espontâneo e integral. Podemos considerar que neste contexto

As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção da prática educativa (SAVIANI, 2011, p. 39).

A partir da forte influência das ordens religiosas, em especial dos jesuítas que vieram em consequência de determinação do então rei de Portugal D. João III e apoio das comunidades e autoridades da colônia, foi possível exercer de forma mais orgânica o monopólio da educação, sendo reconhecido por diversos historiadores como o primeiro sistema de educação brasileira. Este período, também chamado de “período heróico”, consolidou-se na era subsequente sob a égide do *Ratio Studiorum*.

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* - plano de estudos da Companhia de Jesus, redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Pe. Acquaviva - era

O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos para consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI (NEGRÃO, 2000, n.14, p. 154).

O plano geral de estudos *Ratio Studiorum* consagrou nos colégios jesuíticos um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico.

(...) organizados em três modalidades de currículos: o Teológico, em quatro anos, abrangendo a Teologia escolástica e moral, a Sagrada Escritura, Direito Canônico e História Eclesiástica; o Filosófico, em três anos, baseando-se nas doutrinas de Aristóteles e Santo Tomás e o Humanista, com duração de seis ou sete anos, abrangendo cinco classes, com cinco horas diárias de aula: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior (NEGRÃO, 2000, n.14, p. 155).

1.2 Segundo período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional

Este período tem início com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1759) e o término marcado pela divulgação do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Ao final do reinado de D. João V, com a penetração das novas ideias de influência Iluminista que se davam especialmente pelos “estrangeirados” (portugueses residentes no exterior) e que “defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão”; e pela necessidade de libertar a educação do monopólio jesuítico, começa-se a pressão por reformas no plano político. Assim, com o advento do reinado de D. José I e a nomeação do Marquês de Pombal como ministro, tem início o regime do “despotismo esclarecido”⁹ e, conseqüentemente, as reformas pombalinas da instrução pública, que visavam a reforma dos estudos menores (ensino primário e secundário), reforma dos estudos maiores (de nível superior), reforma das escolas das primeiras letras, instituídas pelo então ministro. No Brasil, as reformas pombalinas estenderam-se de 1759 a 1834. Sua característica se “contrapõe ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução”(SAVIANI, 2011, p.114). Porém, tais mudanças encontraram grandes dificuldades para efetivar-se, dentre elas a escassez de mestres em condição de imprimir as novas ideias, uma vez que a formação pedagógica dos mesmos advinha da formação jesuítica.

A crise do sistema colonial português e conseqüente independência da colônia de Portugal, possibilitou ao império brasileiro o desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas, com o ecletismo esclarecido, o liberalismo moderado, pois se desejava conciliá-lo com a tradição e o positivismo.

Após a Proclamação da Independência em 1822 as ideias pedagógicas entram no campo de debate da nova constituinte sendo que no discurso proferido pelo Imperador D. Pedro I, na inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, este destaca a “necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública” (SAVIANI, 2011, p.119). Porém, a via encontrada pela Assembleia foi a de “mediante a instituição de um prêmio à melhor proposta, estimular o surgimento de um ‘Tratado Completo de Educação na Mocidade Brasileira’” (SAVIANI, 2011, p. 119). Não advogando sobre o mérito da validade ou não do prêmio, denota-se a necessidade urgente de um plano que pudesse organizar o sistema de escolas públicas comum para todo o território do novo Estado.

⁹ O **despotismo esclarecido** (ou **ilustrado**, ou ainda **absolutismo ilustrado**) é uma expressão que designa uma forma de governar característica da Europa continental da segunda metade do século XVIII, que embora partilhasse com o absolutismo a exaltação do Estado e do poder do soberano, era animada pelos ideais de progresso, reforma e filantropia do Iluminismo. Ou seja, havia, por um lado, uma ruptura parcial com a tradição [Medieval](#), mas, por outro, não eram acolhidas todas as ideias do Iluminismo¹, com a definição entre a combinação desses diferentes ideais e a sua concretização pertencendo ao próprio déspota. A expressão "despotismo esclarecido" não foi contemporânea aos acontecimentos, tendo sido forjada mais tarde pelos pesquisadores. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

Neste contexto, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado reapresenta as memórias que havia proposto para a reforma dos estudos da capitania de São Paulo, em 1816. Tal memória, segundo estudos de Saviani, contém ideias básicas no texto “Cinq mémoires sur l’instruction publique” de Condorcet, publicado em 1791. No entanto, tal projeto foi deixado de lado e a Comissão de Instrução Pública, reconhecendo nesta as qualidades do método de ensinar e aprender, lamenta a não adoção da proposta, mas indica que esta será publicada como “guia para professores e autores de compêndios”. Assim, a Comissão de Instrução Pública concentrou suas atenções no projeto de criação de Universidades, que também não chegou a ser promulgado.

Com a dissolução da Assembleia Constituinte em 1824 e a promulgação da Constituição do Império do Brasil a legislação sobre a instrução pública se limita a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos brasileiros” (inciso 32, do último artigo, 179, do último título VIII).

Observa-se que até aqui não há informações sobre preocupações ou medidas que pudessem considerar a necessidade e importância da formação de professores para a instrução nas instituições de ensino.

Com a reabertura do Parlamento, em 1826, retomam-se as discussões sobre a instrução pública no Brasil iluminadas por “ideias modernas que preconizam uma educação laica na forma das memórias de Condorcet” (SAVIANI, 2011, p.125).

Várias reformas foram estruturadas, muitas não foram efetivadas devido a condições sociais, econômicas e políticas. Apesar de apresentação de projetos abrangentes e minuciosos, a Câmara dos Deputados opta por um projeto mais limitado e determina a criação de “Escolas de Primeiras letras” – Lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei de educação do Brasil. Esta preconizava o “ensino mútuo”¹⁰ como forma obrigatória do método e forma de organização e conteúdo curricular fundamental da escola primária. Se esta Lei tivesse realmente viabilizado a instalação de escolas elementares teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública que caminhou a passos lentos.

No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a

¹⁰ Diante do problema da falta de professores e da necessidade de ensinar para a massa, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares dos professores no ensino das classes mais numerosas. Estes recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais. Estes alunos eram investidos na função docente.

educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite. (BORGES, 2011, p. 94-112).

O método mútuo já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808. A proposta do ensino múltiplo teve origem na Inglaterra alicerçada em concepções religiosas, mas não católicas, pelo pastor anglicano Andrew Bell e por Joseph Lancaster, da seita dos Quaker. Baseava-se em aproveitar ao máximo os recursos humanos disponíveis, desta forma os alunos mais avançados, aqueles cujo aproveitamento era mais adiantado, eram tomados como auxiliares dos professores e posteriormente investidos de função docente. A utilização deste método no Brasil possibilitou “acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2011, p.128).

O período compreendido entre os anos de 1808 e 1850 promoveu mudanças significativas no Brasil nos campos social, político e econômico, determinando alterações na área educacional. A organização econômica do Brasil, subordinada a um sistema capitalista internacional, sofre mudanças com a modernização e busca gradativamente a sua emancipação política e econômica. Percebe-se, portanto, que desde o início da história do Brasil a educação esteve a serviço do sistema político econômico da sociedade na qual esta inserida. Suas limitações e avanços dependem das conveniências apropriadas para tal modelo. “É nesse momento histórico – início do modelo agrário – comercial exportador dependente – que as primeiras escolas normais são abertas em nosso País” (FUSARI, 1989).

No entanto, a adoção desta medida nem de longe contribuiu para a efetivação de uma política de formação inicial docente, pois, feita de forma muito difusa, sem preocupação com a preparação dos professores, refletia a tendência da época de conceber o magistério não como uma profissão, mas, sim, como uma vocação, “para a qual eram necessária dedicação, qualidades morais e aptidão” (FUSARI, 1989).

Segundo Saviani, a situação estava a reclamar uma ampla reforma da instrução pública:

As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação das Escolas Normais ainda não surtia efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; ineficácia do método Lancasteriano (mútuo) atribuída, à falta de instalações físicas adequadas a prática de ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino(...) (SAVIANI, 2011, p.130).

Na tentativa de resolver os problemas da instrução pública, foram criadas as Escolas Normais, sendo a primeira a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835.

Neste contexto, em 17 de fevereiro de 1854 foi aprovado pelo então ministro do Império Luiz Pereira de Couto Ferraz¹¹, o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” - Decreto nº 1.331-A. O referido Regulamento é um minucioso documento composto por cinco títulos, com ênfase na inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares da instrução primária e secundária, do ensino particular primário e secundário, da instrução publica secundária até as condições para o magistério público, nomeação e demissão de professores entre outros aspectos.

A reforma Couto Ferraz traz a ideia pedagógica da “formação na prática”, já que o mesmo já se havia manifestado contra a Escola Normal, pois considerava *‘as mesmas onerosas, ineficientes quanto a qualidade da formação e insignificantes quanto ao número de alunos que nela se formavam.’* (SAVIANI, 2011. p. 133) e era a favor da nomeação de professores adjuntos, que passariam por avaliações pelo Conselho Diretor.

Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (Art38). Nessa condição passariam por um “triênio de habilitação” (Art.40), sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultado desfavorável nos exames seriam “eliminados da classe de adjuntos” (Art39). Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o Governo designar “dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos” (Idem). E poderiam, também, ser “nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem” (Art. 41) dispensando-se as formalidades previstas nos artigos 17 e 20 que estipulavam as exigências para admissão de professores sem a passagem pela categoria de adjunto. Eis como, pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais (SAVIANI, 2006, p.5375).

Porém, este dispositivo não foi implementado. Podemos identificar, na história das escolas normais, vários momentos: “criação, a instalação, a supressão e, em alguns casos, um 2º decreto de criação e uma 2ª instalação” (FUSARI, 1989, p.73). É o caso da própria Escola Normal de Niterói que foi reformada em 1847, extinta em 1849 e recriada em 1859. O mesmo ocorreu com a Escola Normal de Minas Gerais (criação em 1835, instalação em 1840, supressão em 1852, 2º decreto de criação em 1859 e 2ª instalação em 1860), com a Escola

¹¹ Luiz Pereira de Couto Ferraz: iniciando sua carreira política como deputado na Assembleia da Província do Rio de Janeiro em 1845 com 27 anos de idade, em 1846 Couto Ferraz se tornou Presidente da Província do Espírito Santo. Nomeado Presidente da Província do Rio de Janeiro em 1848, exerceu esse cargo até assumir o posto de Ministro do Império em 6 de setembro de 1853, que lhe facultou baixar o Regulamento que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”. (Dermeval Saviani - PEDAGOGIA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO IMPÉRIO BRASILEIRO)

Normal da Bahia (criação em 1836 e instalação em 1843), com a Escola Normal de São Paulo (criação e instalação em 1846, supressão em 1867, 2º decreto de criação em 1874 e 2ª instalação em 1874). “Também, em outros estados, o mesmo fato ocorreu: escolas normais foram instaladas e extintas criando uma irregularidade na sua evolução” (FUSARI, 1989, p.73), pois as Províncias deram sequência a criar as Escolas Normais, como vimos, vindo a reabrir após dez anos, a então Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849.

A partir da década de 1860, após um longo período de domínio do pensamento conservador, as ideias liberais apontam no cenário da educação brasileira. Assume a chefia de Gabinete Francisco José Furtado¹² e a pasta de Ministro do Império José Liberato Barroso¹³, cuja obra pode ser considerada o primeiro estudo sobre a educação brasileira e que deu origem a outras reformas.

Em ruptura às mudanças propostas por Couto Ferraz, a reforma de Leôncio de Carvalho¹⁴ (1879) regulamenta as Escolas Normais, fixando o seu currículo, nomeação de docentes, órgãos dirigentes e a remuneração dos funcionários, entre outros.

Com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) se organiza o funcionamento das Escolas Normais e seus planos de estudo. Os reformadores justificavam que somente em Escolas Normais bem organizadas seria possível criar condições para preparar bem os professores, instruindo-os nos modernos processos pedagógicos, construindo cabedal adequado às necessidades da vida atual, e possibilitando o ensino regenerador e eficaz. Desta forma, a reforma foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares, ênfase nos exercícios práticos de ensino, criação dos grupos escolares e da escola-modelo anexa à Escola Normal. Esta reforma tornou-se referência para outros estados, promovendo a expansão das Escolas Normais por todo o País. O modelo dos grupos escolares, disseminado também por todo o País, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar, encontra-se em vigência ainda hoje, nas séries iniciais no ensino fundamental com os mesmos desafios anteriores: resolver o problema do analfabetismo, homogeneização do ensino, refinados mecanismos de seleção.

¹² Francisco José Furtado (1818-1870) presidiu o Conselho de Ministros do Império de 1864 a 1865 sendo o primeiro presidente do Conselho de filiação nitidamente Liberal.

¹³ José Liberato Barroso (1830 - 1885) foi um político de destaque na consolidação do Estado Imperial. Realizou um dos mais importantes estudos sobre a educação no período imperial “A instrução pública no Brasil”, que foi editado pela primeira vez em 1867 e reeditado em 2005. Suas considerações representam um pensamento em defesa da educação pública e obrigatória no Brasil na segunda metade do século XIX. Barroso considerava a educação elementar como a base moral da sociedade. (SANT’ANNA, 2010)

¹⁴ Leôncio de Carvalho (1847 - 1912) nomeado pelo Imperador, em 5 de janeiro de 1878 assume a Pasta do Império, encarregada também dos assuntos relacionados à instrução pública. Por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império.

Num contexto sócio-político de crise do “pacto oligárquico”¹⁵ a cidade de São Paulo crescia ao mesmo tempo em que novos grupos sociais surgiam e, assim, requeria-se a formação do cidadão republicano para a criação de um País moderno, porém cativo de suas elites. O grande desafio encontrava-se em formar o cidadão ideado. O analfabetismo torna-se um dos grandes males para o progresso do Brasil. Assim, a alfabetização destes cidadãos torna-se uma das grandes preocupações assim como a educação moral e cívica e a nacionalização dos imigrantes, que já representavam uma considerável parcela da população paulista, o que seria tarefa da escola.

Neste contexto, Sampaio Dória¹⁶, a frente da Instrução Pública de São Paulo, efetuou a Reforma de 1920, que teve como marca um projeto de erradicação do analfabetismo. A reforma de 20, também conhecida como Reforma Sampaio Dória, propôs uma mudança tanto na estrutura quanto na concepção do ensino. O referido projeto era ousado e abrangente. Foi a primeira medida que trouxe à tona a questão da universalização do ensino e abriu um ciclo de reformas em todo o País, que marcaram a década de 1920, sugerindo alterações significativas na instrução pública:

Ampliação das redes de escola; o aparelhamento técnico- administrativo; a melhoria das condições de funcionamento, a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanivista (SAVIANI, 2011, p.175).

Podemos afirmar que o debate educacional no início do século XX foi permeado pelas ideias liberais, vertente leiga da concepção tradicional, “isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadão esclarecidos” (SAVIANI, 2011, p. 177), mas também de uma resistência da Igreja Católica Apostólica Romana, que procurava restabelecer o ensino religioso nas escolas públicas e de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em jornais e revistas, assim como a formação de professores, pois dispunha de Escolas Normais próprias. Essa mobilização, nomeada por Saviani como “resistência ativa”, possuía uma força organizativa dos católicos, constituindo-se no principal núcleo das ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas e disputando com os liberais laicos a hegemonia no campo educacional a partir dos anos de 1930.

¹⁵ O pacto oligárquico era o conhecido acordo firmado entre as principais lideranças da política brasileira, as elites dos estados de Minas Gerais e de São Paulo que para manter-se no poder alternavam-se no poder do governo do Brasil.

¹⁶ Sampaio Dória (1883-1964) foi militante e pedagogo, é conhecido como reformador da instrução pública paulista. Em 1914, tornou-se professor da Escola Normal de São Paulo. Importante estudioso das áreas educacionais reúne vasta produção destacando-se sua primeira publicação “Princípios de Pedagogia” (1914).

1.3 Terceiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova

Diante de um novo cenário que se aponta no desenvolvimento do Brasil com a modernização da agricultura cafeeira e o deslocamento da população para os grandes centros urbanos, decorrente do início do processo de industrialização e sob o impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura, alarga-se o espectro das chamadas “classe média”. Esta encontra apoio no movimento tenentista, que propunha reformas na estrutura de poder do País, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, instituição do voto secreto e a reforma na educação pública. O movimento tenentista não conseguiu produzir resultados imediatos na estrutura política do País, já que nenhuma de suas tentativas teve sucesso, mas conseguiu manter viva a revolta contra o poder das oligarquias, representada na Política do café com leite, também conhecida como pacto entre as principais lideranças dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo. No entanto, o tenentismo preparou o caminho para a Revolução de 1930, que alterou definitivamente as estruturas de poder no País.

Entre 1932 e 1947, observa-se o equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada pelos católicos, e a pedagogia nova, representada pelos escolanovistas. Ganha o primeiro plano a atuação de personagens comprometidos com o processo de renovação da educação, que pontificaram no movimento escolanovista: Lourenço Filho¹⁷ é tratado como o grande formulador das "bases psicológicas" desse movimento. Fernando de Azevedo¹⁸ teria sido mentor de suas "bases sociológicas" nas reformas do ensino. Anísio Teixeira¹⁹, por sua vez, é celebrado como o articulador das "bases filosóficas e políticas da renovação escolar".

A década de 30 se inicia por um clima revolucionário, afetado por problemas econômicos decorrente da crise de 1929, considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século 20 e que afetou as economias de todo o planeta durante os anos 30. O Brasil, que dependia muito da exportação de produtos agrícolas, especialmente o café, enfrentava sérias dificuldades. A industrialização brasileira começava a criar uma classe

¹⁷ Lourenço Filho (1897- 1970) foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula. Vida e obra, consultar SAVIANI (2007) – *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*.

¹⁸ Fernando de Azevedo (1894- 1974). Foi um professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Promoveu a reforma da educação pública, considerada a primeira integrada no espírito da Escola Nova. Vida e obra, consultar SAVIANI (2007) – *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*.

¹⁹ Anísio Teixeira (1900-1971). Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova* Vida e obra, consultar SAVIANI (2007) – *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*.

operária, que lutava por direitos trabalhistas, e uma classe que emergia da industrialização ainda incipiente, que era contra a política econômica do País voltada quase integralmente para a agricultura. Os brasileiros lutavam pelo fim da dominação política da oligarquia cafeeira do fim dos anos 20. Almejavam uma democracia consolidada, eleições diretas para presidente, com o voto secreto de mais de 135 milhões de eleitores, liberdades e direitos garantidos por uma Constituição formulada por representantes escolhidos pelo povo, liberdade de organização sindical, economia diversificada e forte. Neste contexto, a insatisfação que tomou conta do povo brasileiro culminou com a Revolução de 30 e o Golpe de Estado protagonizado por Getúlio Vargas.

A Revolução de 1930 foi marcada pelo rompimento de décadas de revezamento entre paulistas e mineiros na presidência do Brasil e pelo golpe de estado planejado pela Aliança Liberal e por Getúlio Vargas, candidato derrotado na eleição presidencial e que impediu o presidente eleito de assumir o poder. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930-1934) é instituído o Governo Provisório. Uma das primeiras medidas do Governo Provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública e indicar para a pasta Francisco Campos²⁰, integrante do movimento da Escola Nova, que, já no primeiro semestre de 1931, baixa um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos.

Com estas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central. (SAVIANI, 2011, p. 196).

Importante destacar que, dentre as sete medidas da Reforma Francisco Campos uma nos chama a atenção: o Decreto nº 19.941 que “introduziu pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais.” (SAVIANI, 2011, p. 196). Vale ressaltar que até tal época não se externara ainda o conflito entre os católicos e os escolanovistas, que só emerge ao final do IV Conferência Nacional de Educação com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros” (1932).

O texto do “Manifesto” anuncia como objeto “A reconstrução educacional no Brasil” justificando ser “impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo

²⁰ Francisco Campos (1891-1968) defendia as posições antiliberais contra a atuação da jovem oficialidade militar, os "tenentes", que combatiam o governo federal pelas armas. , promoveu uma profunda reforma educacional em Minas Gerais a partir dos postulados defendidos pela Escola Nova. Articulador da candidatura Getúlio Vargas pela Aliança Liberal que pôs fim à República Velha, participou do Golpe de Estado de 1930. Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no País.

intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 242), ressaltando a desarticulação e a fragmentação das reformas anteriores, que denotam falta de visão global sobre o problema da educação e da determinação dos fins e de sua aplicação.

Tal falta de visão era evidente na resolução dos problemas da administração escolar, que era atribuída à deficiência da formação dos professores:

À ausência de uma cultura universitária que permitiria ao educador ter um amplo horizonte mental de modo que visse o problema educacional em conjunto, subordinando as questões pedagógicas ou métodos à questão filosófica, ou dos fins da educação. (SAVIANI 2011, p. 243).

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (HISTEDBR, revista2006, p. 191).

Podemos concluir que a proposta da Educação Nova era organizar a escola como um meio propriamente social, propiciando vivências das virtudes e verdades, harmonizando os interesses individuais e coletivos.

No item “A função educacional”, o Manifesto destaca a importância na elevação da formação dos professores ao nível da universidade; equiparação da remuneração e das condições de trabalho dos professores dos diferentes graus.

Podemos considerar que o “Manifesto dos Pioneiros”, se não o primeiro, é um documento de política educacional, como um Plano Nacional de Educação, dada a profundidade que tratou dos temas da educação e das propostas para a superação das dificuldades e desenvolvimento de um sistema de educação comprometido com os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

Nesta mesma época, a Escola Normal, replantada a partir da reforma paulista e após a primeira década republicana, vai perdendo o seu ímpeto reformador. Trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, também precisa ser revista para atender a necessidade de formação de professores, de modo que possam, de forma mais eficiente e comprometida com as novas ideias, dar forças ao desenvolvimento do novo projeto de educação. Desta forma, são organizados os Institutos de Educação (1932-1939) concebidos como “espaços de cultivo da

educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Caminhava-se para o desenvolvimento e consolidação de um modelo pedagógico-didático que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico rumo à consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado. O “Manifesto” defendia a formação de todos os professores, de todos os graus, a nível superior e incorporado às universidades, além de remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprio dos educadores.

Sobre os Institutos de Educação de São Paulo e Distrito Federal (carioca), tornam-se base dos estudos superiores de educação, são elevados ao nível universitário e incorporados à Universidade de São Paulo e do Distrito Federal, respectivamente. São organizados os cursos de formação de professores e dão origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Os cursos de Pedagogia são, então, organizados no “esquema 3+1”,²¹ para formação de professores das várias disciplinas e para a formação de professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Este esquema previa três anos para o estudo das disciplinas específicas “cursos de matérias” e um ano para a formação didática. Porém, este modelo perdeu sua referência de origem, “cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em 1946, no então governo de Gaspar Dutra, foi aprovado o Decreto-Lei n. 8.530, em 2 de janeiro. Conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Normal” (Brasil, 1946) mantém a mesma orientação no que se refere ao ensino normal,

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Tais medidas centraram a formação docente, tanto no curso Normal quanto no de Pedagogia, no aspecto profissional, garantindo o desenvolvimento de um currículo voltado para o desenvolvimento de disciplinas com conteúdos culturais-cognitivos a serem

²¹ Entenda-se por 3+1 o desenvolvimento do curso em 3 anos de Bacharelado (conteúdos específicos) e +1 de Licenciatura (conteúdos pedagógicos)

frequentadas pelos alunos e suspendendo a exigência se escolas–laboratório, que hoje chamamos de estágio.

Neste contexto, ideias inovadoras surgiram, como a fundação da Universidade com a função de criar ciência, transmiti-la e divulgá-la, mas não avançaram além da orientação da tendência liberal renovada progressista devido às condições objetivas como a própria formação dos professores.

Entre 1930 e 1947, podemos observar equilíbrio entre as concepções tradicionais (igreja católica) e modernas (pioneiros), o que posteriormente provocou a renovação das escolas católicas que, para sobreviver, tinham que atender à elite econômica e cultural. Neste período, de certo modo influenciada pelas novas ideias, a escola católica vai se inserindo ao movimento renovador. Mas como inserir a pedagogia nova sem abrir mão de seus objetivos religiosos? A saída encontrada pela Igreja foi assimilar a renovação pedagógica moderna sem abrir mão da doutrina católica “a luz de uma filosofia verdadeiramente católica de vida” (SAVIANI, 2001, p. 302).

O final dos anos 40 e início dos anos 50 foi marcado por grandes transformações principalmente no campo político. Após quinze anos da ditadura do Estado Novo e governo de Getúlio Vargas, tivemos eleições para a composição da Assembleia Constituinte e Presidente da República em dezembro de 1945. Passamos para o regime democrático e tivemos, em setembro de 1946, promulgada a quinta Constituição brasileira, que congregou princípios liberais e conservadores.

É nesse momento que a formação de professores sofre alterações. A aprovação do Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal, apresentou uma nova estrutura para o funcionamento dos cursos de formação docente. Com a finalidade de:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.
- (Art.1º Decreto Lei nº 8.530).

Então, o ensino Normal foi dividido em dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, encarregou-se de dar o curso de regentes de ensino primário e correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário. Seu currículo era centrado nas disciplinas de cultura geral, muito parecido com o estilo das antigas Escolas Normais. Já no segundo ciclo, com duração de três anos, a formação de professores primários funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, que contariam ainda com jardim da infância e escola primária e, anexo,

ministrariam curso de especialização de professores primários. Este segundo ciclo compreendeu também cursos de habilitação para administradores escolares e o seu currículo contemplava todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

A formação docente centrava-se no aspecto profissional. O currículo era composto por um “conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório” (SAVIANI, 2009, p. 147). Podemos observar que tal medida privilegiava a formação cultural-cognitiva em detrimento aos aspectos didáticos pedagógicos. Estes, representado pelo curso de didática era tido como mera “exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 148). O mesmo ocorreu com o curso de Pedagogia:

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p.148).

A década de 1960 foi marcada por uma intensa experimentação educativa com predominância da concepção pedagógica renovada com a criação das escolas experimentais e vocacionais. A criação das escolas experimentais, instaladas em escolas da rede comum, constituíram projetos de renovação educacional, destinados a aplicar princípios psicopedagógicos cientificamente atualizados e orientações filosóficas compatíveis com o momento histórico em que tiveram existência. As escolas vocacionais²² buscavam a renovação do ensino e a formação de professores, renegando o behaviorismo e apostando na valorização de uma formação abrangente, que contemplasse todas as áreas do saber.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 4.024, nossa primeira LDB, que entra em vigor no ano de 1962. De orientação liberal e caráter descentralizador, uma das principais medidas desta lei foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) para a elaboração do Plano Nacional de Educação, coordenado por Anísio

²² Para saber mais sobre as escolas vocacionais sugiro assistir o documentário “Vocacional – o Choque de uma Escola Libertária com a Ditadura Militar”

Teixeira, aprovado pelo CFE e, homologado por Darcy Ribeiro²³, então Ministro da Educação. Porém, tais ideais não foram efetivados. Vivíamos uma época de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Os movimentos populares tomavam lugar no debate sobre o desenvolvimento da sociedade.

Vivíamos um período de trânsito²⁴, isto é, de crise dos valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. O característico deste período é que a consciência popular se faz transitiva, permeabiliza-se aos desafios apresentados por sua história. (WEFFORT, Francisco C., 1967.)

A sociedade vivia contradições entre os velhos e novos temas, entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se: “a passagem da consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominante nos meios rurais, para consciência transitivo-ingênua” (SAVIANI, 2011, p. 324). O processo de urbanização vinha apresentando outras formas de vida mais complexas provocadas pelo processo de industrialização e pelo movimento popular brasileiro de educação, “o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil”, desestruturado pelo Golpe Militar de 1964.

Com relação à formação de professores a Lei 4.024/61, não apresentou mudanças significativas no que antes fora determinado pela Lei Orgânica de 1946. A formação de professores continuou se processando em dois ciclos da escola normal de grau ginásial, preparando o regente do ensino primário, e na escola normal colegial, habilitando o professor primário. Preocupava-se com as áreas de formação geral em detrimento da formação específica, que enseja o “como ensinar”. Porém, esta formação geral estava longe de acompanhar a realidade que seus alunos estavam inseridos, como vimos anteriormente. As transformações sociais exigiam novas formas de ensino que pudessem dar conta dessas mudanças, da preparação do povo para a participação política, da valorização da cultura popular e da conscientização da população em relação às condições socioeconômicas do País.

O golpe militar de 1964, no entanto, interrompe violentamente todo este processo, já que exigiu adequações no campo educacional. Sobre influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia é a de formar técnicos profissionais de forma rápida para atender ao

²³ Darcy Ribeiro (1922- 1997) começa sua vida profissional como antropólogo. Posteriormente, ingressa na área educacional, atingindo rapidamente o cargo de ministro da Educação, em 1962, durante o Governo João Goulart. Sua produção na área da educação e da cultura deixou marcas no País: criou universidades, centros culturais e uma nova proposta educativa com os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, além de deixar inúmeras obras traduzidas para diversos idiomas. Foi responsável pelo projeto de lei que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei 9394/96.

²⁴ Em seu livro “Educação como Prática de Liberdade”, Paulo Freire apresenta sua interpretação a respeito deste período e das forças políticas que disputavam o poder no início da década de 1960.

mercado de trabalho, o sistema educacional vai se adequar as exigências da orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola no modelo de racionalização do sistema de produção capitalista. Assistimos no Brasil ao auge e ao declínio da pedagogia nova.

(...) ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo curso de curta duração, voltados para o atendimento a demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento da produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2011, p. 345).

Neste contexto, as experiências dos movimentos de educação e cultura popular são silenciadas sob a defesa dos princípios conservadores de instrução com marcos no tecnicismo. São organizados dois eventos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)²⁵: o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”. Ambos explicitaram a visão pedagógica que iria prevalecer nos anos que se seguiram ao Golpe Militar de 1964, que veremos a seguir.

1.4 Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista

O Brasil passava por um “período de contradições entre o modelo econômico e a ideologia política vigente” (SAVIANI, 2004, p. 149) com a descaracterização dos partidos políticos²⁶ e medidas protecionistas do governo em relação à indústria nacional, tendo como pano de fundo ideológico o liberalismo. À medida que o projeto de industrialização do País avançava por meio de uma progressiva desnacionalização da economia, era estimulada a

²⁵ Fundado em novembro de 1961 por empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulou-se com empresários multinacionais e com a escola Superior de Guerra. Em suas ações ideológicas, social e político-militar, desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com diferentes entidades representativas dos grupos sociais, visando desagregar as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

²⁶ Sobre a Reforma Universitária ler, SAVIANE (2004) – *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15 ed. Cap. 15. Campinas, SP – Autores Associados.

ideologia política nacionalista. Tendências incompatíveis, mas agregadora de grupos com interesses distintos, divergentes e até antagônicos. Quando a meta da industrialização havia sido atendida, a contradição veio à tona e a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista entra em conflito com o modelo econômico vigente. Conflitos político partidários são deflagrados e a Revolução de 1964 coloca os militares no poder. O golpe militar se consumou rompendo ao nível político, mas não socioeconômico. A ideologia desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência,²⁷ formulada pela Escola Superior de Guerra (ESGE). Segundo Saviani (2011), foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente e articulado com a doutrina interdependente. Neste cenário, a educação é tida com um papel importante para o desenvolvimento e consolidações das relações capitalistas.

Apesar da mudança das bases políticas, houve continuidade no plano socioeconômico e também na educação, o que podemos observar nas legislações educacionais que se seguiram. Os primeiros títulos da então LDB (Lei nº 4.024/61) não foram revogados, mas foram alteradas as bases organizacionais a partir da teoria do capital humano e dos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para os fins idênticos’.” (SAVIANI, 2011, p. 365).

Em virtude da publicação da LDB, outros dispositivos legais foram publicados, dentre eles o Parecer do CFE nº 251/62, de autoria do Professor Valmir Chagas, que regulamentou o curso de Pedagogia, e a indicação da necessidade de formação no ensino superior do professor primário (hoje professor dos anos iniciais do ensino fundamental), que fixou o currículo mínimo²⁸ e duração do curso.

Enquanto para pedagogia oficial a concepção tecnicista se apresenta como predominante, concomitantemente se desenvolve a concepção analítica de filosofia da educação, pois ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade.

Em novembro de 1966, durante o governo de Arthur da Costa e Silva, foi publicado o Decreto-Lei n. 53/66 (BRASIL, 1966) que fixou os princípios e as normas de organização

²⁷ Também conhecida como Doutrina de Segurança Nacional seus princípios foram reunidos no livro “*Geopolítica do Brasil*”, de 1966.

²⁸ O currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES.

para as universidades federais. Por ele, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade. Em 1968 é publicada a Lei 5.540, também conhecida como a lei da Reforma Universitária²⁹, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e, em sua decorrência, o Parecer CFE nº 253/69 acabou por fragmentar a formação do Pedagogo, reformulando o currículo e criando as habilitações para as áreas específicas. Neste parecer, ficava definido que os profissionais a serem formados pelo curso de pedagogia seriam professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares.

Nesta mesma época, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, acobertados pelo discurso político pedagógico oficial e encontrando espaço privilegiado para estes estudos nos curso de pós-graduação. Consolidado ao final da década de 60³⁰, em pleno regime militar, era fortemente marcada pela orientação tecnicista. Sua organização baseava-se na experiência dos Estados Unidos, conforme Parecer CFE nº 977/65.

Em nosso entender, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura (Parecer CFE nº 977/65).

No entanto, o espírito com que se deu a sua implantação foi em grande parte influenciado pela experiência europeia com ênfase na formação teórica. A pós-graduação no Brasil acabou por produzir um modelo novo, constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica, com estudos consistentes e significativos sobre a educação.

A tendência tecnicista desta época refletira diretamente no modelo de ensino na década de 70, levando a elaboração de outra Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.962/71, devido à exigência para adequação do campo curricular. Esta modifica o ensino primário e médio, introduzindo a denominação de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. De inspiração tecnicista, esta lei, dos tempos autoritários, descaracterizou o curso de formação de professores, uma vez que, adequada às exigências do mercado, baseava-se na racionalização

²⁹ Ver a respeito, SAVIANE (2004) – Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Cap. 15. Campinas, SP – Autores Associados.

³⁰ O primeiro marco da pós-graduação no Brasil encontra-se no Decreto nº 19.851 de abril de 1931, então Governo Provisório de Getúlio Vargas.

própria do sistema de produção capitalista e tratava a educação como capital humano e tinha pressupostos teóricos baseados numa filosofia positivista³¹.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o trone objetivo e operacional (SAVIANI, 2011, p. 381).

Esta teoria pedagógica leva as escolas a uma reorganização e consequente burocratização e fragmentação do ato pedagógico e inviabiliza o trabalho pedagógico:

(...) a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2011, p. 383).

O período compreendido entre o final dos anos 70 e início dos anos 80 é marcado por vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador³². Os problemas e dilemas da formação ganham expressão mais nítida. Opera-se uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista, tendo em vista a necessidade de se construir pedagogias contra hegemônicas que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados.

Novamente, o Brasil se encontrava diante de uma profunda crise do sistema político. Após quase 20 anos do Golpe Militar, o processo de liberalização caminhava para a redemocratização. Observavam-se movimentos de avanços, quando da supressão de algumas instâncias da repressão política, mas também de recuos quando da criação de outros mecanismos inibidores dos impulsos democratizantes. Tal conjuntura conduziria o regime autoritário, até então vigente, ao declínio e posterior esgotamento e permitiria que os movimentos sociais, e entre eles o dos educadores, tomassem corpo.

Neste cenário, a formação dos professores também passa por significativas mudanças. A lei 5.692/71 minimizou a escola normal, tornando-a apenas uma habilitação profissional, a “Habilitação Específica para o Magistério”, dispersa no curso de 2º grau, abolindo de vez a

³¹ Tendo como precursor o francês Augusto Comte que partia do pressuposto de que a humanidade e o próprio homem passam por diversos estágios até alcançar o estado positivo.

³² O movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, surgido entre os educadores, começa a se desenvolver por volta de 1980 no contexto da reorganização da sociedade civil.

profissionalização antes ministrada em escolas de nível ginásial (hoje compreendido pelos quatro anos finais do ensino fundamental). Desapareciam os Institutos de Educação, enquanto a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Com a finalidade de “revitalização da Escola Normal”, em 1982, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora o projeto para criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs. Em 1983, estes centros foram implantados junto às Secretarias de Educação dos Estados, caracterizado como uma escola Normal, e tinham como objetivo a formação qualificada do novo profissional para atuação nas séries iniciais do ensino de primeiro grau (hoje séries iniciais do ensino fundamental) e aperfeiçoamento dos profissionais em exercício no Magistério. Em regime de funcionamento integral, oferecia bolsa de estudos aos alunos durante os quatro anos do curso, o que se tornou um forte atrativo da clientela; a estrutura curricular do curso manteve-se basicamente a mesma da modalidade de ensino, acrescida de horas-aulas de enriquecimento curricular; o projeto deixava explícito que esta formação deveria contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política para atuar nas escolas públicas. Devido à inexistência de mecanismos oficiais que propiciassem o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas, estes foram atuar em escolas da rede privada. O CEFAM não substituiu a formação de professores em nível superior, apenas consolida a história dessa formação no ensino médio, a qual ocorreu durante vários anos, formando profissionais preparados para o exercício da docência nos anos iniciais do fundamental e na educação infantil. A LDB (Lei 9394/96), ao instituir os parâmetros legais desta formação docente, reforça a necessidade de consolidar essa preparação não apenas no ensino médio, mas, principalmente, no ensino superior. Estabelece, no artigo 62, que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais.

A partir dessa lei, as escolas de ensino normal foram pouco a pouco desaparecendo, sendo o CEFAM do Estado de São Paulo o último programa do tipo a ser extinto, em 2005.

Com o processo da abertura democrática decorrente também das mudanças políticas e reivindicações sociais, a década de 1980 é marcada como um momento privilegiado para a

emersão das propostas contra hegemônicas - propostas estas que, apesar do clima favorável, não apresentaram resultados muito animadores. Em termos teóricos-pedagógicos, várias foram as “tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora; a) Pedagogias da educação popular; b) Pedagogias da prática; c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos; e, d) Pedagogia histórico-crítica”.

O período posterior, entre 1991 e 2001 é marcado por uma nova conotação: “(...) advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. (SAVIANI, 2011, p. 438).

Neste cenário, as reformas educativas ocorrem no Brasil motivadas pelas mudanças que também ocorriam em diferentes países. O objetivo primeiro destas reformas concentra-se no “empenho de reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2011, p. 438). Observamos aqui que, tanto o papel do Estado, como o das escolas, passa do rígido controle tecnicista, inspirado pelo taylorismo-fordismo, para “um neotecnicismo: um controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2011, p. 439), referendado pela LDB nº 9.394/96.

Este momento, chamado de pós-modernidade, coincide com a revolução da informática, centrada no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas e na produção de símbolos. A legitimação da pesquisa - bem como do ensino - dá-se pelo “desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar”. Em termos econômico-políticos, tal período é nomeado de “neoliberalismo”. O pensamento hegemônico convergia para o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal. Neste contexto as ideias pedagógicas “expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano”, o que acaba desaguando na “pedagogia da exclusão”. Enquanto orientação pedagógica, o neoescolanovismo recupera a bandeira do “aprender a aprender”, núcleo das ideias escolanovistas, mas que no contexto atual é ressignificado. Se antes “aprender a aprender” significava “buscar conhecimentos por si mesmos”, a partir deste contexto “aprender a aprender” liga-se à necessidade constante de atualização. Importante destacar que o neoescolanovismo é um movimento internacional, o que pode ser constatado no documento produzido por Jacques Delors - e publicado pela UNESCO em 1996 – “Educação um Tesouro a Descobrir”. Este afirma que a educação, para responder o desafio de um mundo em constante transformação, deve acontecer ao longo de toda a vida e que a escola deveria transmitir cada vez mais o gosto e o prazer por aprender. Neste momento, o

neonstrutivismo (reconfiguração do construtivismo) "reordena a concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os recursos aplicados a educação".

Em meio a um cenário de discussões, mudanças, debates, defesa do retorno do estado liberal e sobre o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/ 1996 e posteriormente é organizado e publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (também fortemente influenciado pelas ideias já mencionadas) em 1998. Surgem muitas propostas para a formação de professores e em 18 de Fevereiro de 2002 é publicada a Resolução CNE/CP Nº 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A formação docente, como pudemos observar, esteve presente em muitas das propostas de governo ao longo da história brasileira, mas estas não se tornaram políticas públicas para a formação, qualificação e valorização do docente. Fortemente marcada pelas concepções políticas de cada época, a formação dos professores passou por diferentes influências: religiosa, iluministas, liberais, modernistas. Saviani nos aponta que as preocupações com a formação docente só tomam corpo a partir da independência do Brasil, em 1822, quando da abertura e da organização da instrução popular. As propostas para a formação docente podem ser divididas em seis períodos:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores** (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais** (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. **Organização dos Institutos de Educação** (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais** (1939-1971).
5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério** (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(SAVIANI, 2009, p. 143) (SAVIANI, 2009, p. 143 e 144)

Como é possível analisar, várias foram às medidas tomadas pelos diferentes governos, todas impregnadas das concepções político-partidárias vigentes. As medidas tomadas não se sucedem de tal modo que uma não anula a outra, mas se superpõem. A precariedade de políticas públicas voltadas à formação docente e as sucessivas mudanças não possibilitaram uma consistência nas propostas frente aos desafios postos pela contemporaneidade.

As questões políticas contemporâneas nos colocam em um cenário no qual a educação ocupa lugar importante nas agendas governamentais. Não obstante, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, urge repensar os ordenamentos da educação brasileira frente aos processos de democratização da sociedade brasileira. Nova LDB é promulgada em 1996, então Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, assim como novas diretrizes para a formação de professores, o que veremos a seguir.

1.5 A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores

Nas últimas décadas, principalmente após a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, passamos por diversas modificações no cenário educacional, fortemente marcado por profundas transformações sociais e políticas que demandaram mudanças substanciais na estrutura formativa de professores no Brasil, influenciando as diretrizes para a educação brasileira.

Assim, em dezembro de 1988 foi apresentado pelo então deputado Federal Otávio Elísio (PSDB-MG) o projeto de Lei nº 1.158-A/88, que apresentava as primeiras propostas para a nova LDB. À época, ao Deputado Federal Jorge Hage (PSDB-MG), relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, coube a apresentação de um substitutivo à primeira proposta. Registra-se que as discussões sobre a proposta inicial e o substitutivo ficaram em tramitação até 1990, quando terminou o período legislativo.

No novo período legislativo (1991-1994), os debates foram retomados a partir do substitutivo do Deputado Jorge Hage e envolveu grande parte dos setores organizados da sociedade civil, ligados à educação. Ao então substitutivo foram incorporados outros projetos e emendas e, em 13 de maio de 1993, o projeto foi encaminhado para aprovação no Senado.

Mas a aprovação final não ocorreu de forma tranquila. Durante a tramitação do projeto no Senado, o então Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresenta uma nova proposta de LDB, de sua autoria. Apoiado pelas forças majoritárias do então governo Collor, utilizou-se de estratégias políticas para apresentar sua proposta para a LDB para que fosse analisada, desprezando o processo e as discussões desencadeadas de forma democrática até então.

Tal ação desrespeitou os processos democráticos até então desenvolvidos e acabou por atrasar o processo, impedindo a aprovação da nova LDB até o final do mandato legislativo e adiando a discussão para o próximo mandato legislativo (1995-1998).

Assim, em 1995 o Ministério da Educação, sob o comando de Paulo Renato Souza (PSDB-SP), mandou um novo projeto de LDB assinado formalmente pelo senador Darcy Ribeiro. Este “projeto substitutivo desfigurava o projeto original, debatido há vários anos por todos os setores interessados pela educação brasileira e aprovado pela Câmara dos Deputados” (BRANDÃO, 2005, p. 15). Mesmo contrariando o regimento interno do Senado Federal, os dois projetos foram discutidos ao mesmo tempo, dada a forte pressão exercida pelo governo e o pelo apoio da maioria dos senadores.

O texto aprovado não satisfaz as aspirações iniciais. A proposta encaminhada pela Câmara dos Deputados foi arquivada em janeiro de 1996 e o novo projeto da LDB, sem alterações significativas, foi aprovado e retornou a Câmara dos Deputados sendo votado e aprovado em 17 de dezembro de 1996. O mesmo foi sancionado sem vetos pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB), transformando o então projeto na Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, e publicada em 23 de dezembro do mesmo ano.

A Lei 9.394/96, ao estabelecer as diretrizes e bases para a educação nacional, dispõe no Capítulo IV, do Título V sobre a Educação Superior. Com quinze artigos (do artigo 43 até o artigo 57), traça, em linhas gerais, as disposições para a estrutura, funcionamento e normatização do ensino Superior do Brasil.

A despeito das expectativas e defesa contrária dos educadores que almejavam, entre outros aspectos, o equacionamento do problema sobre a formação docente no Brasil, as discussões tomaram grandes proporções, principalmente porque tiraram dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o *locus* preferencial para a formação do professor para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental incentivando a criação do curso em Institutos Superiores de Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

A Lei reforçou a dicotomia entre professores e especialistas (gestores educacionais).

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Já no Título VI, a LDB nos apresenta as disposições legais sobre os Profissionais de Educação, estando nos artigos 61 a 66 as disposições sobre a formação dos profissionais de educação, fortemente influenciados pelos diversos encontros que discutiam os rumos da educação.

Importante destacar que, diferentemente do que possa entender, uma lei é um instrumento indicativo de diretrizes, de normas, mas não é resolutiva das questões do aqui agora. Estas refletem o pensamento vigente de época e os interesses políticos-sociais-econômicos, como podemos observar no quadro abaixo a respeito da formação de professores.

Quadro 1 - Comparação das Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 – Formação docente.

Lei 4024/61	Lei 5.692/71	Lei 9394/96
<p>Art.53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:</p> <p>a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento</p>	<p>Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos</p>	<p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências</p>

<p>ao vetado grau ginasial.</p> <p>Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.</p> <p>Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.</p>	<p>educandos.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p>	<p>anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p>
---	---	--

Fonte: BRASIL

Quadro elaborado pela autora

O artigo 65 da LDB determina a inclusão da “prática de ensino” na grade curricular dos cursos de licenciaturas e institui um mínimo de 300 horas para o desenvolvimento desta atividade obrigatória: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Ao instituir esta obrigatoriedade, a LDB fez com que os licenciandos passassem a iniciar a prática de ensino já no penúltimo ano da licenciatura. Ao antecipar a aproximação do licenciando aos contextos reais de atuação docente, procura permitir maior relação entre teoria e práticas pedagógicas, tendo mais tempo para aprofundar e discutir os aspectos que envolvem a atuação docente.

Quadro 2 - Comparação das Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 – Institutos de Educação.

Lei 4024/61	Lei 5.692/71	Lei 9394/96
<p>Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.</p> <p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.</p> <p>Parágrafo único. Art.59. Nos Institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.</p>	<p>Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.</p> <p>Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III - programas de educação</p>

		continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
--	--	---

Fonte: BRASIL

Quadro elaborado pela autora

Para dar sustentação às disposições expressas na LDB, foram necessárias a promulgação de dispositivos legais que definiram com mais profundidade as novas diretrizes para a formação docente. Durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foram aprovados:

1. Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Já no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foram aprovados e homologados:

1. Parecer CNE/CP n.5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
3. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
4. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Todas estas disposições afetaram consideravelmente a educação e principalmente os professores e sua formação, chamando as Instituições de Ensino Superior e os educadores para uma análise mais aprofundada sobre os caminhos da formação docente.

Não obstante a estas discussões, encontrava-se em discussão a elaboração do Plano Nacional de Educação, que se constitui em uma exigência constitucional com periodicidade decenal e considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, ao qual nos aprofundaremos a seguir.

1.6. Plano Nacional de Educação (PNE)

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, ao trazer o ordenamento jurídico para definir o funcionamento da nação, determina em seu artigo nº 214 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira deverá estabelecer um plano nacional de educação. Este plano terá duração decenal e objetivará articular o sistema nacional de educação:

O plano nacional de educação de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Pode nos parecer que tal iniciativa é nova, mas a ideia de plano nacional de educação remonta dos princípios elencados no Manifesto dos Pioneiros de 1932 para a “Reconstrução Educacional no Brasil”. Em seu conteúdo, as questões de planejamento do sistema eram recomendadas, destacando a necessidade de rompimento com a estrutura tradicional e propunham um sistema orgânico, articulado e sequencial:

(...) um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos. (SAVIANI, 2011, p. 248).

Com relação ao ensino Universitário, o referido documento defende que a educação universitária deve alargar os seus princípios formativos e que esta deveria ser:

(...) organizada de modo que abranja a tríplice função: ‘elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de

vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.’ (idem, p. 249).

O documento também trata da formação “dos melhores”, da elite intelectual, que seria o “vértice de uma pirâmide de base”. Considera o professorado como integrante desta elite e que, portanto, deveria ser “melhor” preparada. Para tanto, propõe que a formação de todos os professores deveria ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades.

Vemos que a preocupação com a formação dos professores, principalmente daqueles que atuariam nos anos iniciais, aparece nos discursos, não se apresentando, de fato, como solução para a formação dos professores, quer sejam especialistas ou polivalentes.

Como não passaram despercebidas da gestão educacional brasileira, tais ideias foram assim sendo introduzidas na discussão técnica, política e pedagógica no Plano Nacional de Educação. Infelizmente, o anteprojeto do PNE não foi apreciado devido à agenda política do Estado Novo ditatorial do Governo de Getúlio Vargas. Os Pioneiros denunciavam a urgência de um plano que pudesse desenvolver, dar conta, provocar mudanças consideráveis na educação brasileira e não falaram em vão. Já na Constituição de 1934, motivada pela companhia dos Pioneiros, os artigos 150 e 152 sinalizavam para a necessidade e importância de fixar o Plano Nacional de Educação:

O art. 150 determinava a competência da União de fixar o Plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua aplicação em todo o território nacional. O art. 152 atribuía ao Conselho Nacional de Educação a competência de elaborá-lo, sugerindo ao governo as medidas adequadas para a solução dos problemas nacionais. (Brasil, 1934)

Cabe frisar que o Manifesto dos Pioneiros configura-se em um importante marco histórico sobre a educação brasileira uma vez que provocou importante debate sobre a importância de se planejar a educação para além de gestões governamentais. A ideia de um plano nacional de educação foi incorporando em todas as Constituições posteriores, na tentativa de democratização da educação brasileira, porém interrompida pelo regime autoritário de Getúlio Vargas e por outras razões ditadas pelo Golpe Militar de 1964.

As discussões sobre a necessidade de um Plano Nacional de Educação são retomadas quando do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214 determina que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

A ideia de plano decenal surge da necessidade de um plano de longo prazo e com força de lei. Ao participar da Conferência de Educação para Todos, em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, o Brasil assume, em 1993 (Governo FHC/ PSDB), o compromisso da elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos. Este tinha o objetivo de assegurar até 2003, a crianças, jovens e adultos, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12).

Neste período, muitos acontecimentos educacionais acontecerem em todo o Brasil. Podemos destacar entre outros os cinco Congressos Nacionais de Educação (CONED) realizados entre os anos de 1996 a 2003, em diferentes cidades da nação brasileira, e a Conferência Nacional de Educação para Todos em 1994, que, de modo significativo, contribuíram para as bases matriciais do Plano Nacional de Educação apresentado em 2001 (Governo FHC/ PSDB).

Diante de tal contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Diante do exposto, podemos verificar que várias foram as tentativas de planejamento de planos para o desenvolvimento da educação brasileira com fortes influências de ordem política governamental e permeadas por concepções distintas de educação e sociedade.

Importante destacar que o Plano está no âmbito de política de gestão, abrange programas e contém muitos projetos. Ter Planos impõe uma política de Estado. A vantagem de ser decenal é que ele garante a ultrapassagem do governo e, portanto não ficará amarrado a apenas uma gestão governamental, tornando-se efetivamente um plano de estado.

Nosso primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura.

Com já dissemos, a Constituição Federal de 1988 é um marco muito importante para a reconfiguração da sociedade brasileira. Nela, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Logo após a promulgação da LDB, em fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem nº180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998.

Somente em janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172, foi instituído o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos (2001-2010). Este, configurado como um instrumento capaz de produzir mudanças significativas na estrutura da educação brasileira, foi materializado como um planejamento decenal.

Em síntese, os objetivos do PNE 2001-2010, que compreendeu os governos PSDB e PT, eram: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. São estabelecidas prioridades neste Plano:

- 1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
- 2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (faz parte desta prioridade a erradicação do analfabetismo);

- 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e superior);
- 4) Valorização dos profissionais da educação (particular atenção à formação inicial e continuada);
- 5) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Este plano também definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.

Em 15 de dezembro de 2010 (Governo Lula, PT), foi enviado ao Congresso Nacional projeto de lei para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020. Elaborado de forma mais simples que o PNE anterior, que continha 295 metas aprovadas, a proposta para o PNE (2011 a 2020) contaria com 20 metas, cada qual com estratégias as quais podemos agrupá-las em sete grupos assim relacionadas:

Quadro 3- Metas do Plano Nacional de Educação - 2011 a 2020

<p>Metas relacionadas ao acesso à Educação Básica:</p>	<p>Meta 1 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> <p>Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas</p>
--	--

	<p>habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.</p> <p>Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensinos Fundamental e Médio.</p>
Metas relacionadas ao acesso ao ensino técnico e superior:	<p>Meta 11 - Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) de gratuidade na expansão de vagas.</p> <p>Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade de oferta.</p> <p>Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
Metas relacionadas à qualidade da Educação Básica	<p>Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.</p> <p>Meta 6 - Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.</p> <p>Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.</p>
Metas relacionadas à Qualidade do Ensino Técnico e Superior	<p>Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação</p>

	<p>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p> <p>Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p>Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>
Metas relacionadas à Formação	<p>Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.</p> <p>Meta 16 - Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% (cinquenta por cento) dos professores que atuam na Educação Básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da Educação Básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.</p>
Metas relacionadas aos Planos de Carreira e à remuneração:	<p>Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como</p>

	referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Metas relacionadas à Gestão e ao Financiamento.	<p>Meta 19 - Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a efetivação da gestão democrática na Educação Básica e Superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de Educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observado a autonomia federativa e das universidades.</p> <p>Meta 20 - Ampliar o investimento público em Educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>

Fonte: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
Quadro elaborado pela autora.

O processo de discussões para aprovação do novo PNE foi intenso e somente após cinco anos, em 25 de junho de 2014, foi decretado pelo Senado e sancionado pela Presidenta Dilma Rouseff (PT), a Lei 13.005 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para os próximos 10 anos.

O plano, dentre outras questões, configura-se em uma possibilidade de solidificar um Sistema Nacional de Educação que se pretenda enquanto uma “ordenação articulada dos vários elementos necessários a consecução dos objetivos educacionais”(SAVIANI, 2014, p. 81),

Com base no exposto, importa registrar que a legislação educacional é um instrumento essencial para o norteamento e orientações de políticas públicas de educação e o presente plano se torna uma ferramenta essencial para a efetivação destas políticas de tal sorte que as mesmas não sejam reduzidas a projetos de governo, que, como vimos neste capítulo, são constantemente interrompidos pelos interesses políticos partidários.

Consideramos importante conhecer este Plano e especialmente as metas relacionadas à formação docente, para que possamos articular as ações de formação docente desenvolvidas

pelo PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado enquanto ações importantes para a formação inicial docente.

Entendemos que a formação acadêmica dos professores é uma das condições essenciais para o exercício profissional docente e direito do professor. A meta 15 do PNE aprovado prevê:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MEC/SASE, 2014).

A meta, ao prever a formação específica de nível superior em curso de licenciaturas, ratifica o princípio da LDB quando determina que, para o exercício docente, haja necessariamente uma formação mais sólida, de qualidade e em nível superior.

Parece-nos claro que esta formação “sólida, de qualidade” é condição essencial para que o futuro professor possa assumir efetivamente as atividades docentes e curriculares. Porém, a condição para que isto ocorra está longe de ser alcançada. É preciso considerar que, ao analisar o contexto brasileiro e as discrepâncias regionais, onde o acesso a Universidade é uma realidade distante, esta formação é uma utopia. Além do mais, os cursos de pedagogia precisariam pensar de forma mais ampla na formação dos professores.

Em documento produzido no Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, em sua IX Reunião Nacional, realizado na Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, foi manifestada a preocupação com a necessidade de captação do pensar mais amplo na formação:

Ao profissional de educação compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, stricto sensu, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não escolares, que expressam os

anseios da sociedade. O que confere, pois especificamente à função do profissional da educação a compreensão histórica dos processos de formação humana... (TORRES, 2007).

A Meta 15 constitui-se em um desafio muito importante a ser alcançado no contexto das lutas históricas dos setores organizados e preocupados com a formação de professores qualificados para atuação profissional e consequente melhoria da qualidade da educação básica uma vez que:

(...) a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (VAILLANT, 2006, em Gatti, 2011, p. 18).

A formação inicial docente em nível universitário ainda não é uma realidade em toda nação. Segundo estudos do INEP, a “proporção de professores com formação de nível superior concluída ou em andamento atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular, em 2013, era de 77,2%; e, nos anos finais do ensino fundamental regular, de 88,7%.” (in, Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [MEC/SASE], 2014). A partir destes estudos, podemos observar que a formação docente em nível superior, em especial as licenciaturas, necessita de maiores investimentos e de projetos ou programas que busquem formação específica e de qualidade.

Diante deste desafio, o PNE apresenta estratégias para a obtenção dos resultados esperados e propõe o prazo de um ano, após a publicação da Lei, para que seja instituída a política de formação dos profissionais de educação.

Dentre as estratégias elencadas para obtenção da Meta 15, destacamos as seguintes, as quais justificam a presente pesquisa:

15.3) 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;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de

articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;”(BRASIL, 2014).

Ao definir metas para a formação de professores e elencar estratégias que preveem programas e ações para a melhoria da qualidade da formação profissional docente mais uma vez, o PNE sinaliza a necessidade desta formação merecer destaque nas políticas docentes.

Diante do exposto, acreditamos que o aprofundamento das discussões sobre o PNE é fundamental, para que o mesmo tenha força e legitimidade, torne-se real e influencie as políticas públicas para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Não podemos deixar de considerar que este plano representa em partes os anseios dos educadores profissionais brasileiros, mas muito também contempla interesses de outros movimentos pela educação. É preciso que a defesa e a produção de uma educação pública de qualidade seja garantida a partir de uma educação transformadora, prioritária para o desenvolvimento de todo cidadão. Concordamos com Saviani (2014) quando este afirma que “apesar de alguns avanços, o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”.

1.7 As políticas de formação docente no Brasil a partir de 1996

Como pudemos observar, a formação do profissional docente ocupa nas agendas políticas um local de disputa. Após a publicação da LDB (1996), vários intelectuais apoiaram a reforma educacional que estava sendo delineada. Livros e pesquisas foram publicados e apontavam os desafios da educação para o novo milênio. Alguns grupos defendiam a redução da participação civil, em especial dos docentes, uma vez que para estes o corporativismo dos professores concorria para a má qualidade do ensino. Defendiam também que o salário dos mesmos deveria ocorrer levando em consideração o desempenho dos alunos. Desempenho este medido pelos exames nacionais e internacionais que se consolidavam e se ampliavam nesta época.

Concomitantemente com este discurso, a formação docente também foi foco de atenções e, conseqüentemente, discussões. Eventos internacionais e nacionais discutiam os rumos da formação docente. Grupos defendiam que as licenciaturas no País estavam falidas no âmbito das Universidades e exaltavam a criação de cursos normais superiores em institutos

de educação para formação de professores. A despeito da expectativa e defesa contrária dos educadores, a LDB de 1996 contemplou muitas proposições que não estavam nos anseios que almejavam, dentre estes a formação dos profissionais da educação.

A LDB 9.394/96, como já mencionamos anteriormente, reforçou a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o *locus* presencial para a formação dos professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais de Ensino Fundamental ao criar os Institutos Superiores de Educação³³. Admite que a formação dos profissionais de educação para atuar na primeira etapa da educação básica e nos anos iniciais do ensino no fundamental “deve ocorrer” em nível superior, mas também admite a formação em nível médio (Art. 62 da LDB 9.394/96). Assinala também, em seu artigo 87 que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Porém ao final da “Década da Educação”, em 2006, tal recomendação não foi atendida em sua totalidade sendo que tal artigo foi revogado pela Lei nº 12.796/2013.

Com a flexibilização e diversificação da oferta dos cursos de formação de professores - institutos superiores de educação, cursos normais superiores, cursos especiais e cursos semipresenciais ou a distancia - proviam uma formação mais aligeirada e mais barata por meio de cursos de curta duração abstraindo do processo de formação a pesquisa e a extensão. Outro agravante se refere ao fato de que a oferta de cursos de formação ocorreu em grande parte por instituições privadas de ensino que ofereciam (e continuam a oferecer) formação mais barata e aligeirada aos professores e futuros professores. Tal medida foi amplamente criticada por associações, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum de Defesa da Formação de Professores. Estes se posicionaram contrários a essas iniciativas encaminhando ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) posição sobre o tema para a elaboração do Plano Nacional de Educação. Porém, o processo de debate das entidades educacionais não foi considerado. Às vésperas da discussão sobre a formação docente no Conselho Nacional de Educação (CNE) foi publicado o Decreto nº 3.276/1999. Este determinava que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Assim, a

³³ Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor (BRASIL, 1999)

Pedagogia deixa de habilitar para o magistério, incumbindo-se apenas da formação dos especialistas.

Novamente, as associações, fóruns, especialistas e entidades educacionais, manifestaram-se. As medidas políticas tomadas provocaram novos debates acerca da formação dos profissionais da educação, a fim de construir e encaminharem propostas para Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores ao CNE (CAMPOS, 2004). Porém, a despeito destes debates, foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. Logo em seguida, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Estes documentos procuravam legitimar o programa de ação do Governo Fernando Henrique Cardoso sobre a reforma educacional então em andamento.

As medidas até então tomadas se voltavam para os aspectos práticos da formação em detrimento da formação teórica, política, crítica e ampla sobre a realidade e as condições educacionais no interior da prática social. Desconsiderava aspectos acerca da carreira do magistério e das condições objetivas do desenvolvimento do trabalho docente e buscava colocar no professor a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, o poder para superá-las. Outro fato que também marca este período é a quantidade de professores em exercício que não possuíam formação específica, exigida pela LDB. Cerca de 45 mil docentes possuíam formação no nível de 2º grau e atuavam no ensino médio; 100 mil professores possuíam apenas o primeiro grau completo, dentre os quais a maior parte era de professores alfabetizadores³⁴.

Diante de tal realidade, o governo (FHC) coloca em prática programas voltados para a formação em exercício dos professores sem habilitação para o magistério. Utilizando-se das novas tecnologias, cria programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica³⁵, desenvolvidos na modalidade a distância, e os implanta. Destacam-se a Formação de Professores em Exercício (Proformação) - iniciado em 1997 e finalizado em 2004 –, com duração de dois anos, tinha como objetivo habilitar professores do ensino fundamental sem titulação legal; o Pró-infantil – iniciado em 2005 (então governo

³⁴ Dados do INEP de 1998

³⁵ Sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com as IESs e com adesão dos estados e municípios, visava institucionalizar o atendimento a demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação Infantil e ao ensino fundamental.

Lula) –, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil; o Pró-Letramento – desenvolvido no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com Sistemas de Ensino e Universidade da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação (FREITAS, 2007). Ainda, em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁶ foi fundada, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (Gatti, 2011).

Para dar conta do grande número de professores que possuíam habilitação no curso do magistério em exercício nas redes públicas e atender ao que previa o artigo nº87 da LBD, em parceria com os Estados e municípios, foi lançado o Programa de Educação Continuada (PEC). Desenvolvido pela UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), em parceria com diversos municípios do Estado de São Paulo, a Pedagogia Cidadã (2003) oferecia o curso de Pedagogia a distância aos professores com formação em nível médio; em Minas Gerais, a partir de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, foi oferecido o Projeto Veredas (2002), também na modalidade de Educação a Distância (EAD), aos professores do ensino fundamental em exercício nas unidades públicas do Estado.

Não podemos deixar de considerar, neste contexto, a influência das agências internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a CEPAL e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷, nas propostas para a formação docente. Estes traçam recomendação para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação. Em contradição, enfatizam a necessidade de profissionalização do professor, alegam preocupação com a qualidade do ensino, mas esta se confronta com recomendações que visam custos reduzidos, a exemplo a ampliação do número dos alunos por professor e se coloca em detrimento aos princípios dos conhecimentos necessários para a atuação docente princípios da organização do mercado, demarcados pela adequação ao mundo produtivo.

Sob estas influências o Governo Brasileiro lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (PT), o qual se afirma que a melhoria da

³⁶ Instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", sendo gerenciado pela CAPES.

³⁷ Importante estudo sobre a temática foi elaborado por MAUÉS, Olgaíses Cabral, 2011. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

educação básica está intimamente ligada à formação de seus professores. Em decorrência foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 1997, que instituiu as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e lançou o Plano de Ação Articulada (PAR), este de responsabilidade dos Estados e municípios.

Em função desta política e articulado ao PAR, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). De caráter emergencial, pretendia atender a demanda de cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuíam a formação adequada prevista pela LDB. Trata-se, mais uma vez, de um exemplo de estratégia compensatória e de uma via paralela de formação criada pelo Estado a fim de suprir a carência de professores de diferentes áreas no País. Na publicação “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” (Gatti et al, 2011, p.121 a 128), as autoras nos apresentam relatórios dos impactos desta formação em determinadas regiões e afirmam que as avaliações realizadas constataam potencialidades no PARFOR. Segundo as autoras, as potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino, e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. No referido documento, as autoras destacam que as fragilidades encontradas e os cuidados que seriam necessários para o melhor desenvolvimento das propostas institucionais apresentam semelhança com os problemas encontrados nas licenciaturas em geral, mas que há pontos específicos desta política que devem ser considerados para o seu aperfeiçoamento. Em continuidade às medidas para colocar em prática a reforma educacional, foi constituída uma comissão para estudar iniciativas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio. Esta Comissão elaborou, após uma série de levantamentos e debates, um relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” (2007). Consta deste relatório um compilado de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela OCDE e, entre eles, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no País, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. O relatório também apresenta algumas soluções para equacionar o problema, mas estas se encontram longe de dar conta deste problema crônico, produzido historicamente pela falta de políticas públicas de valorização da formação de professores e para a carreira do magistério.

Neste contexto, vários outros programas, voltados à formação docente, foram desenvolvidos. Podemos citar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007); o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo, 2007);

o Projeto Gestor (2006); o Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC, 2006); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, 2006); o Programa UAB (2006)³⁸, entre outros. Nesta mesma linha, objetivando a melhoria da formação inicial dos professores para atuarem na educação básica, é criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa a Docência (PIBID). Sobre este nos debruçaremos com mais detalhes na próxima seção.

³⁸ Mais informações sobre estes e outros programas podem ser obtidas no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

SEÇÃO II

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção, pretende-se contextualizar a temática em da formação docente a partir do desenvolvimento do PIBID e do Estágio Supervisionado. Destacamos os dispositivos legais que fundamentam e regulam o PIBID no âmbito da Política Nacional de Formação Docente, suas características e objetivos para a formação docente. Desta forma, realizamos uma análise sobre a proposta do PIBID frente às necessidades da formação e de desenvolvimento profissional de docentes para a educação básica. Pretendemos, ainda, observar as possibilidades e limites do Programa para a formação inicial de docentes.

2.1. Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID: dispositivos legais que fundamentam e regulam o programa

A então “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, criada em 11 de julho de 1951³⁹, pelo Decreto nº 29.741, na gestão do então secretário-geral da Comissão Anísio Teixeira, tinha com um de seus objetivos: "assegurar a existência de 'pessoal especializado', dentre eles professores em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País".

Hoje, início do século XXI, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e instituída por força do art. 1º do Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992, então governo de FHC, com base nas Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e nº 12.443, de 15 de julho de 2011, tem por finalidade subsidiar o MEC na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de

³⁹ Nos anos 50 vivemos os governos de Getúlio Vargas (que se matou em 1954) e de Juscelino Kubitschek, os quais, em linhas gerais, fomentaram o processo de industrialização nacional pela substituição de importações. Marcados pelas transformações socioeconômicas acreditava-se que o Brasil estava a caminho de se tornar uma nação moderna. A televisão e o rádio mudavam o cotidiano das famílias e difundiam-se cada vez mais, sendo fundamentais na disseminação de uma pensamento nacionalista e da ideologia de um País rumo ao progresso.

magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Reconhecida em todo o Brasil e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no País, a CAPES, a partir de 2007, por força do Decreto nº 6.316/2007, e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.692/2012, que revoga o anterior, passa assumir a responsabilidade na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica, subsidiando o MEC na estruturação de um sistema nacional de formação de professores.

No âmbito da educação básica, a CAPES tem como finalidade induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, sendo responsável por fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores (parágrafo 2º, Artigo 2º, do Decreto nº 7.692/2012):

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II - articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;

III - planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais em serviço do magistério da educação básica;

IV - elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V - acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

VI - promover e apoiar estudos, pesquisas e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério; e

VII - manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e

continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes necessários à consecução de seus objetivos.

Amparada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, no então governo Lula, a CAPES tem modificada sua atribuição e estrutura organizacional no âmbito da educação básica. No §2º do artigo 2º, ao se referir à educação básica, determina que:

§2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade **induzir e fomentar**, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e **exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, públicas ou privadas**⁴⁰, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas” (Brasil 2007, § 2º, Art. 2º, grifos nossos).

Como podemos observar, a CAPES passa a assumir, além das atribuições anteriores relacionadas ao ensino superior e pós-graduação, a responsabilidade de formular políticas públicas e de formação para os profissionais do magistério da educação básica, subsidiando o MEC na estruturação do sistema nacional de formação de professores.

Com base nos preceitos legais expressos na Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, e, pelo Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, considera-se por convênios:

(...) Convênio - acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação; (Brasil, 2007, inciso I §1º, Art.1º).

⁴⁰ Entenda-se por instituições privadas aquelas administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as: **comunitárias**, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **confessionais**, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e **filantrópicas**, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB).

Entendemos que esta forma de administração surge da necessidade da descentralização da administração federal por meio de parcerias estabelecidas a partir dos interesses comuns e recíprocos entre os partícipes.

Ao determinar que “em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e **exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, públicas ou privadas**” (Brasil 2007, § 2º Art. 2º, grifos nossos), a Lei 11.502 de 11 de julho de 2007 reforça a importância da relação público-privado para o desenvolvimento da formação docente, determinando que esta se faça mediante convênios com as instituições de ensino superior e confere a CAPES a missão do desenvolvimento de ações de excelência para formação de professores da educação básica e à valorização do magistério em todos os níveis e modalidades da educação. Neste contexto, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED).

Por meio do Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012, que aprovou novo Estatuto da CAPES, a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB passa a ser denominada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB.

A DEB, ao iniciar suas atividades em 2007, teve como primeiro diretor o Prof. Dr. Dilvo Ristoff⁴¹ (2007-2009), atuando na implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em fevereiro de 2009, assume a direção o Prof. Dr. João Carlos Teatini⁴² (2009-2011), que também foi Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC, 2003-2004) e Diretor de Educação a Distância (2011-2014). Em sua gestão, foi lançado e implantado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), em 28 de maio de 2009, implementado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Observatório da Educação. O PIBID encontrava-se, nesta gestão, em fase de implantação. A partir de 2011, a Prof.^a Carmen Moreira de Castro Neves⁴³ assume a Direção da DEB.

A DEB, ao ter como princípios estruturantes a conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competência, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão, é responsável por conjunto de programas na área de formação de professores. Estes se inserem em uma matriz educacional que articula três vertentes:

(a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores;

⁴¹ Ver currículo Lattes em: CV: <http://lattes.cnpq.br/5077968265869121>

⁴² Ver currículo Lattes em: CV: <http://lattes.cnpq.br/4666775844840560>

⁴³ Ver currículo Lattes em CV: <http://lattes.cnpq.br/3508412422677896>

(b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e;

(c) a produção e disseminação do conhecimento produzido.

Atualmente, em 2015, a DEB coordena os programas PIBID, Prodocência, Observatório da Educação (OBEDUC), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares e Formação de Educadores (Life) e Programa de Apoio à Formação e Profissionais no Campo das Competências Sócio Emocionais.

Como apontam Gatti et al (2011), a CAPES, a partir de suas novas atribuições, tem tido grandes responsabilidades e complexos desafios frente a política de pós-graduação, mas não apresenta tradição junto aos cursos de graduação e a educação básica, antes sob responsabilidade das Secretarias do MEC de Educação Básica, de Educação Superior e da Educação a Distância.

Considerando as novas atribuições da CAPES, esta vem criando e subsidiando ações e programas voltados a formação inicial docente em nível superior e formação continuada. Por meio do Decreto 6.755/2009, a DEB atua na indução à formação inicial de professores para Educação Básica, por meio do PARFOR.

O PARFOR, instituído por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, foi criado com a intenção de atender a demanda de formação inicial e continuada de professores nas redes públicas de educação básica, visando a melhoria do sistema educacional. Este, de caráter emergencial, implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, articula ações para ministrar cursos de licenciaturas a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm formação.

Dados do censo de 2013 sobre a Educação Básica do Brasil, divulgados no relatório do MEC/Inep/Deed, declaram que, no ano de 2007, o Brasil possuía 1.878.284 professores, dos quais 0,2% não tinha formação completa no Ensino Fundamental, o que representa 3.756 professores. Estes números constataam a urgência de medidas que pudessem buscar a melhoria da qualidade da educação básica no tocante à formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles.

Outro dado importante encontramos ao fazer uma comparação entre número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação no Brasil entre os anos de 2007 e 2013. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, dos 2.141.676 docentes atuando nas diferentes etapas e modalidades da educação básica no ano de

2013, 0,1% ainda não possuem o Ensino Fundamental completo, o que representa 2.141 professores sem formação fundamental. Ainda, no ano de 2007 havia mais de 1,8 milhões de professores estavam atuando na Educação Básica, sendo que 30,8% destes sem Educação Superior, formação exigida pela LDB. Já em 2013, este percentual cai para 24,9%, o que revela significativa melhoria, mas o valor absoluto de professores sem formação ainda representa quantidade significativa e inspira atenção. Além disso, 533.277 professores ainda não apresentam formação exigida pela LDB. O quadro a seguir pode ilustrar melhor esta situação. Vejamos:

Tabela 1 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						
		Ensino Fundamental		Ensino Médio				Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Superior em Andamento	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.
 Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.
 2) Não inclui auxiliares da educação infantil.
 3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: O Instituto, 2014.

No quadro acima, podemos observar que há melhora na proporção de docentes com formação superior, porém a quantidade de professores leigos - inclusive sem formação completa no Ensino Fundamental - ainda representa uma quantia considerável e uma meta que está longe de ser alcançada. A situação se torna mais preocupante quando podemos constatar que esta defasagem se encontra em regiões mais afastadas dos centros urbanos e que requerem maiores investimentos.

Entendendo que uma das formas de melhoria da qualificação dos docentes se dá pelo incentivo à formação, é instituído no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir da Portaria nº 38, de

12 de dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Reconhecido como uma experiência inovadora, este visa estimular a formação dos futuros professores.

O PIBID se configura como uma iniciativa para “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007). Neste programa, os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, buscando a integração entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas de modo a alcançar melhoria na qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas⁴⁴ aos alunos e professores participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Segundo a referida Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID atenderia prioritariamente a formação docente para atuar no Ensino Médio, nas seguintes áreas do conhecimento: licenciatura em física, química, matemática e biologia, nesta ordem, tendo em vista a necessidade de professores para a docência destas áreas nas Instituições Públicas de Educação Básica. Ainda, para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental, licenciatura em ciências e matemática, e, de forma complementar, licenciatura em letras (língua portuguesa), em educação musical e artística e demais licenciaturas. Observa-se que a proposta inicial visava a formação de docentes para atuarem nas áreas de conhecimento com maior escassez de professores, em especial física, química e matemática, devido à baixa procura por estas licenciaturas e o desempenho dos alunos no Ensino Médio, conforme relatório produzido pela Comissão Especial CNE/ CEB 2007.

Segundo o relatório “escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”⁴⁵ (2007), produzido pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), a escassez de professores decorre dos seguintes fatores:

⁴⁴ Há cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: **Iniciação à docência**, para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; **Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES e **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

⁴⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

- a) remuneração docente – o Brasil encontra-se entre os países que menos paga aos seus professores o que revela o número cada vez menor de jovens disposta a seguir a carreira do magistério;
- b) formação de professores – dados do INEP apontam a necessidade de cerca de 235 mil professores, em especial para o Ensino Médio nas disciplinas de física, química, matemática e biologia. Porém, as vagas oferecidas pelas Universidades para os cursos de Licenciaturas são insuficientes para a demanda atual e os elevados índices de evasão sinalizam para o que vem sendo chamado de *Apagão do Ensino Médio*”;
- c) condições inadequadas de ensino;
- d) violência nas escolas;
- e) ausência de uma perspectiva motivadora para formação continuada associada a um plano de carreira atraente que seja realmente digno.

Segundo pesquisa de Gatti (2009), o processo de escolha profissional gera dilemas que não estão relacionados somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ambiente sociocultural em que o jovem vive. Assim

(...) o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro (GATTI, 2009).

Ainda no estudo desenvolvido por Gatti sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, a autora cita pesquisa desenvolvida por Valle (2006)⁴⁶, a qual constata que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal.

O desejo de desempenhar um papel na educação também aparece no estudo de Valle (2006) em que, os professores interrogados, na sua maioria, se vêem como “agente de transformação social” e procuram orientar-se segundo algumas circunstâncias conjunturais, que combinam valores de natureza intrínseca (claramente privilegiados nas lógicas de integração e de profissionalização) com

⁴⁶ VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

valores exógenos, estes relacionados, sobretudo com o dever comunitário, o valor social. (GATTI, 2009).

Diante de tais desafios e em atendimento a referida Portaria em dezembro de 2007, é lançado o primeiro edital MEC/CAPES/FNDE para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para 2008. Neste primeiro edital, poderiam participar instituições federais de Ensino Superior e centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura e que estivessem firmando convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública. Deveriam, também, apresentar projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas e nesta ordem:

- a) para o ensino médio: licenciatura em física, química, matemática e biologia;
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências e matemática;
- c) de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa), educação musical e artística; e demais licenciaturas.

Observamos que, neste primeiro edital, há preferência no desenvolvimento de projetos para a formação inicial de docentes para as áreas de exatas, em detrimento à formação de docentes para as turmas do ensino fundamental e em especial para os anos iniciais, voltados à alfabetização (problema amplamente apontado nas avaliações externas).

Com base no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (governo Lula), que institui a política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e do Art. 31 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que autoriza a CAPES a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica, assim como a Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, foi publicado o Edital CAPES/ DEB Nº02/2009 para apresentação de novas propostas para o desenvolvimento do programa.

Apesar de ainda restringir a participação apenas às Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais e mantendo a proposta de um único projeto por IPES, amplia as possibilidades de desenvolvimento dos projetos institucionais, podendo estes estarem voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Básica oferecida nas comunidades Indígenas, nas comunidades Quilombolas e no Campo. Destaca-se, também, que este Edital amplia o desenvolvimento de

projetos voltados à formação docente para as seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

- a. para o ensino médio: amplia para as licenciaturas em Filosofia, Sociologia, Letras-Português e Pedagogia;
- b. para o ensino fundamental: amplia para projetos para licenciaturas em Pedagogia, com ênfase para as práticas em classes de alfabetização.

Tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental, poderiam ser apresentados projetos nas licenciaturas com denominação especial que atendessem projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Ainda, de forma complementar, as licenciaturas de Letras - Língua Estrangeira, licenciaturas interculturais, para formação de professores indígenas, licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, assim como demais licenciaturas, poderiam apresentar projetos específicos, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. Observa-se que, neste segundo edital, há a ampliação da possibilidade de desenvolvimento de projetos para áreas antes não priorizadas, mas de efetiva necessidade dada à diversidade regional, cultural e necessidades de formação docente para a educação básica pública brasileira.

Ao final do governo Lula, em 2010, é publicada a Portaria nº 72 de 12 de abril da CAPES, que dá nova redação à Portaria e dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesta Portaria, é prevista a ampliação de participação das instituições de Educação Superior incluindo as instituições municipais e comunitárias sem fins lucrativos⁴⁷.

Diante destas disposições legais, é lançado o Edital nº18/2010/CAPES-PIBID, que torna público receberão recebimento das propostas de participação das Instituições públicas Municipais de Educação Superior e Centros Universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, que possuíssem cursos de licenciatura plena, legalmente instituídas e com sede no País, e que assumissem “o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação” (edital CAPES, nº 18/2010). Neste edital, é ampliada a apresentação de projetos no nível da Educação Infantil.

⁴⁷ *Comunitárias e/ou Filantrópicas*: são mantidas por Instituições que não são vinculadas ao Poder Público. Também chamadas de Benéficas, são mantidas por entidades sem fins lucrativos, sendo que uma Instituição Comunitária é aquela em que há em seu corpo diretivo pessoas a fim de defender os interesses da comunidade onde ela atua e Instituição Filantrópica é aquela que desempenha atividades, paralelas ou em conjunto com o Estado, sem ser remuneradas, podendo ser Laicas (sem vínculo religioso) ou Confessionais (mantidas por instituições religiosas);

Em 25 de outubro de 2010 foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto nº 7.2190, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID. Este referencia os Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, alterando apenas o inciso II do art. 9º do Decreto 6.755/2009 que passa a vigorar com a seguinte redação:

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior prevista nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (BRASIL, 2010, art.11).

Desta forma, o Decreto nº 7.219/2010, referencia a proposta do PIBID de ampliar o financiamento do programa às Instituições de Educação Superior com a “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

Ao definir os critérios de elegibilidade para a apresentação de projetos de iniciação a docência para 2011, o Edital nº N°001/2011/CAPES determina que o “proponente deve ser instituição pública de Ensino Superior” (CAPES, 2010). Neste contexto, entendemos que as Instituições públicas Municipais de Educação Superior e os Centros Universitários filantrópicos, confessionais e comunitários não puderam participar da seleção.

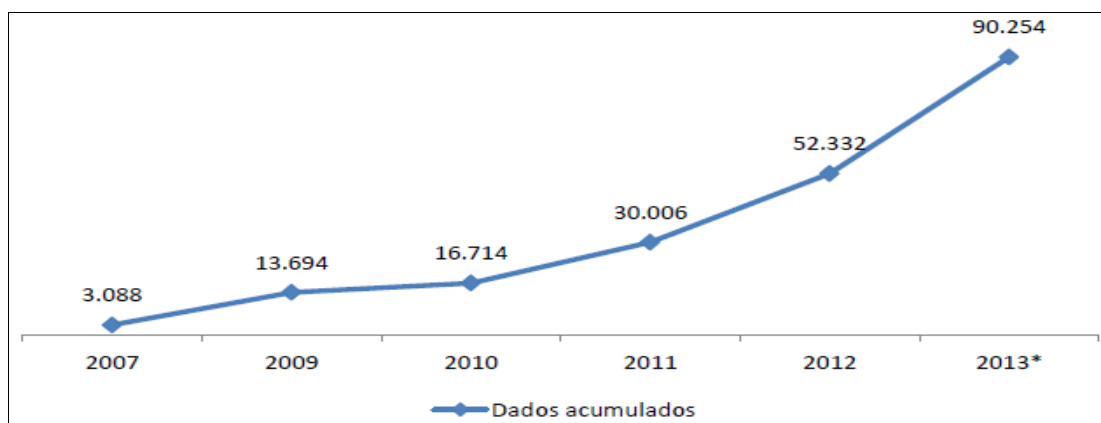
Tal fato não se repetiu em 2012. O Edital nº 11/2012/CAPES, ao determinar os critérios de elegibilidade, autoriza as Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do PIBID a inscreverem suas propostas. Chama-nos a atenção neste edital a ampliação da quantidade de bolsas a serem oferecidas - cerca de 19.000 novas bolsas -, o que pode indicar a repercussão do programa e a importância para a formação inicial docente, tema que pretendemos tratar mais adiante.

A ampliação do PIBID pode ser comprovada mais uma vez com a publicação do Edital nº 61/2013/ CAPES quando este anuncia que, para o desenvolvimento do projeto, serão oferecidas cerca de 72.000 bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e professores das instituições de Ensino Superior e das Escolas Públicas de ensino. Destaca que dessas bolsas “10.000 serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão” (CAPES, 2012), iniciando-se, assim, a fusão dos dois programas do Governo Federal que visam a ampliação do acesso e melhoria do Ensino Superior. Outro ponto que nos chama atenção neste edital é a

abertura para participação no PIBID de Instituições de Ensino Superior Privadas⁴⁸, com ou sem fins lucrativos. Porém, o edital, ao abrir a possibilidade de participação das IES privadas, determina que estas devam possuir alunos regularmente matriculados e ativos no ProUni em quantidade mínima para a composição do projeto.

Podemos destacar que desde o seu primeiro Edital, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem sendo reconhecido como uma proposta significativa de incentivo e valorização do magistério e do aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Haja vista que, depois de ser iniciado, em 2007, com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de Ensino Superior, expandiu-se consideravelmente, ampliando a abrangência para as Universidades Públicas e privadas, incluindo todas as licenciaturas.

Gráfico 1 – PIBID bolsas concedidas entre 2007 - 2013



Fonte: MEC/CAPES (*) A partir de 2013 os dados não são acumulados. In, Relatório Educação para todos 200-20015 – versão preliminar (2014)

⁴⁸ Entenda-se por Instituições privadas as constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado, constituem-se em entidades de caráter comercial, sendo esta apenas sua missão maior, não sendo obrigadas a fazer atividades de cunho beneficente. Importante destacar que a ampliação das Instituições privadas de ensino superior ocorreram de maneira considerável nos últimos anos. Segundo Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP só no período compreendido entre 2012 -2013 as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública (compreende 301 unidades distribuídas entre Instituições Federais, Estaduais e Municipais) e 4,5% na rede privada (compreende 2.090 Instituições privadas). Surpreende ainda mais quando comparamos o número de concluintes do ensino superior. Dos 991.010 concluintes, 229.278 são alunos das Instituições públicas e 761.732 são alunos das Instituições privadas. Para este fenômeno podemos apontar diversas razões dentre as quais: existência de demanda reprimida no acesso ao ensino superior e a necessidade de formação de força de trabalho. Vale considerar que a expansão do ensino superior por meio da iniciativa privada pode ser considerada como um fator de democratização, pois amplia a oferta de vagas, do mesmo modo que também pode ser visto como um fator de mercantilização do ensino. Para Picanço (2003) “A demanda por formação tem despertado, em especial, o interesse de grupos que vêm na educação as características de um grande mercado potencial. Esses são os “sacoleiros do ensino” para os quais é difícil fazer uma distinção entre conhecimento e “mercadoria”, estudantes e “clientes”, escola e “empresa”.

Atualmente, na vigência do Edital 61/2013/CAPES, o PIBID conta com a participação de 284 IES distribuídas nas cinco regiões brasileiras, desenvolvendo 284 projetos PIBID assim distribuídos:

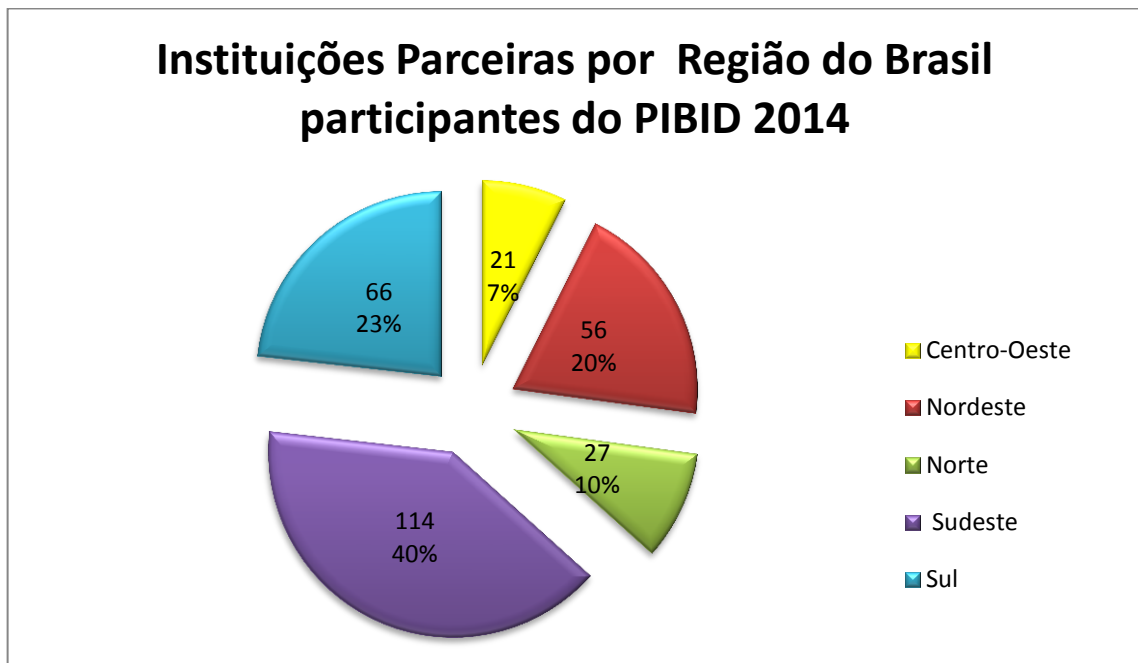
Quadro 4 – IES e projetos participantes do PIBID em 2014, a partir do Edital Capes nº 61/2013

Região	IES	Projetos PIBID
Centro-Oeste	21	21
Nordeste	56	56
Norte	27	27
Sudeste	114	114
Sul	66	66
Total	284	284

Fonte: MEC/ CAPES

Quadro elaborado pela autora

Gráfico 2 – Instituições Parceiras por Região do Brasil



Nota: dados fornecidos pelo relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/ 2013

Gráfico construído pela autora

Podemos observar, pelo quadro acima, que a maior concentração de IESs participantes se encontra na região Sudeste do Brasil, em contraponto com a porcentagem de IESs

participantes nas regiões Norte e Centro-Oeste. Tal fato pode ser justificado pela grande concentração de IESs na região Sudeste, em detrimento às regiões Norte e Centro-Oeste que, apesar da grande extensão territorial, são menos povoadas e contam com poucas IESs, mas também devemos analisar a partir do fenômeno da “mercantilização do ensino”⁴⁹.

Com base no Sistema de Disseminação de Informações (SDI), em 2014 o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas da CAPES. Naquele ano, foram distribuídas 87.060. (Fonte: SDI/CAPES). A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional. São elas

Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00.

Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00.

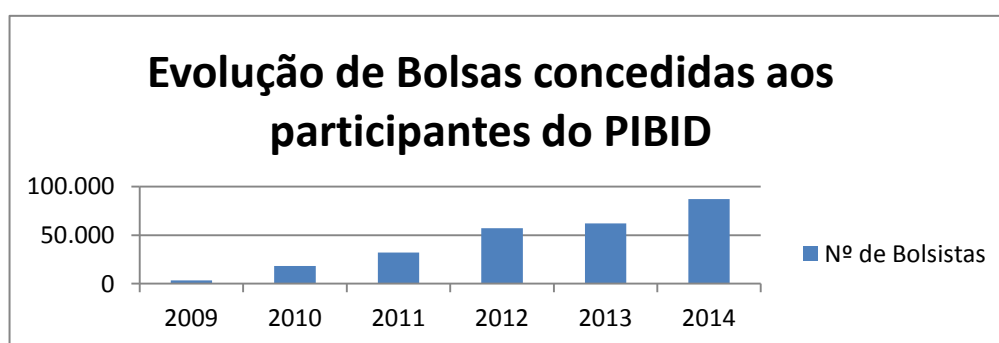
Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00.

Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00.

Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00.

As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. (fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

Gráfico 3 : Bolsas aprovadas para os projetos PIBID de 2009 a 2014



Nota: dados fornecidos pela CAPES e atualizados em 21/07/2014.
Gráfico construído pela pesquisadora

⁴⁹ PICANÇO (2003) *Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando?* In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Educação, 26, Caxambu, 2003. Anais. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/> acesso em 17/06/2015.

A evolução do número de bolsas concedidas comprova a evolução do programa e de projetos. Mas o PIBID não se faz somente a partir dos aspectos legais que o legitima e sustenta e por dados quantitativos. Dentre as principais contribuições que este programa dispõe, podemos salientar a possibilidade de inserção dos licenciandos bolsistas no contexto de efetivo trabalho docente, em escolas públicas, de modo que estes possam observar, refletir e atuar em espaços escolares e junto com professores formados e atuantes favorecendo a reflexão sobre os processos que perpassam o ambiente escolar.

A partir de referenciais teóricos que discutem o papel da formação docente e a atuação profissional, debateremos a seguir, com maior profundidade, as características do PIBID e o seu papel no processo de formação docente.

2.2 A Formação docente e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID)

Após termos realizado um resgate da história pedagógica no Brasil e feito uma análise do PIBID no contexto histórico, social, político e econômico mais amplo procuraremos tecer neste momento algumas considerações sobre o programa e os desafios que encontramos na formação docente.

A formação docente hoje enfrenta um grande desafio: como preparar o futuro professor para atuar nas escolas na sociedade contemporânea? A principal preocupação se encontra na certeza de que “formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática” (GATTI, 2014). Neste sentido, a formação do professor - e especialmente a formação inicial - tem relevante importância nas demandas educacionais na sociedade contemporânea.

A formação do profissional docente, no contexto da educação contemporânea, demanda investimentos no sentido de proporcionar uma relação dialética entre teoria e prática. Segundo Paulo Freire (1999), a teoria sem prática é verbalismo, mas uma prática sem teoria é ativismo.

Conferência realizada pela Professora Bernadete Gatti, na PUC/SP, em 2014, quando do I Seminário de Práticas do Mestrado Profissional, alerta sobre a urgência de “assumirmos que a prática é espaço, é tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação”, e, ao citar a Professora Nilda Alves, reforça que é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação. Para tanto, é fundamental dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular na formação docente e, ao assumi-la, observar o potencial investigativo que ela possui.

Entendemos que ao assumirmos a prática como um espaço/ tempo de surgimento de conhecimentos estes não devem ser entendidos como uma forma de treinamento para cumprir tarefas operacionais na educação escolar. O espaço da prática precisa ser entendido como um “tempo/espaço de articulação entre teoria pedagógica e científica formadora da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor” (GHEDIN, 2015).

Deste modo, a reflexão sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação do professor ocupam lugar de destaque nas agendas, fóruns e estudos pelos pesquisadores e especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte de grandes organizações internacionais⁵⁰. O discurso é redundante e até há consenso: as mudanças sociais e tecnológicas imprimem a necessidade da formação docente estar mais aproximada à realidade de nossas escolas. Acreditamos que é essencial que a formação dos professores esteja mais próxima do contexto escolar, porém esta precisa estar baseada na investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar no contexto real, o que não se faz sem a “práxis”⁵¹ e, portanto, exige coerência entre a teoria, a palavra e ação.

Num constante processo de ação-reflexão-ação sobre os currículos desenvolvidos nos cursos de formação inicial de professores, é necessário que se crie ambiente para que “esse profissional venha a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, constituir as bases de sua profissionalidade e de sua profissionalização” (GATTI, 2011, p. 89).

Os processos de formação necessitam ser pensados e realizados no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do futuro educador para interagir com a problemática do contexto no qual as instituições de educação básica estão inseridas. A formação inicial precisa contribuir para a construção da identidade profissional docente, “no seu caminho pessoal e profissional, em seu projeto de vida, no desenvolvimento de habilidades de modo que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.” (MASETTO, in Feldemann, 2009). Acreditamos que a constituição do professor vai sendo construída a partir de diferentes pressupostos e sua formação é obtida a partir de um processo progressivo, no qual estabelece identidade.

Concordamos com Nóvoa quanto ele afirma que

⁵⁰ OCDE, União Europeia dentre outras.

⁵¹ Conceito básico da obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Opõem-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.

(...) as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2011).

Precisamos, nos processos de formação inicial, considerar a complexidade social. Hoje as mudanças que movimentos societários e também as culturas construídas processam é o oposto do ideal do séc. XIX (ideal unitário, universal, idealista, de um igualitarismo sonhador). Por isso, vemos que os desdobramentos históricos exerceram um movimento contrário que criou as diferenças, a heterogeneidade, criou as singularidades. Vemos atualmente inúmeros grupos construindo culturas de diferentes maneiras e é isso que entra nas nossas escolas, que está presente no nosso cotidiano nos desafiando. Esta nova configuração da sociedade desafia as grandes teorias explicativas. Impõe-nos compreender que estes grupos, com os quais vamos trabalhar, apresentam uma complexidade que nos provocam a repensar o que antes havíamos tomado como certo e direto. Portanto, esta complexidade transforma a natureza do trabalho docente, transforma as relações com o conhecimento e a relação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Mas, como nos lembra Gatti, em conferência na PUC/SP (2014) “temos que olhar o hoje, um pouquinho do ontem e ter uma perspectiva do amanhã, mas não dá para ficarmos ancorados na perspectiva societária do séc. XV”.

Neste contexto, Ghedin et al. (2015, 38) salienta a importância de inverter a lógica das propostas de formação nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência; depois, a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelo estudante de conhecimentos técnicos e profissionais ao longo de sua formação universitária. As IES são chamadas a repensar os currículos das licenciaturas. Precisam refletir sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos e aproximando os licenciandos dos contextos de atuação docente, relacionado aos conhecimentos acadêmicos e aos conhecimentos profissionais.

A formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA Junior, 2010, p 7. apud GATTI, 2011, p.91).

Diante destas preocupações, a CAPES, ao eleger como princípios estruturantes a conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação

entre ensino, pesquisa, extensão, ensino superior e educação básica, busca qualificar os processos de formação inicial dos futuros professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação básica através da parceria das Universidades com as Escolas Públicas.

Tais princípios vão de encontro à urgência da tomada de medidas necessárias para assegurar a formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores

...**articulação da formação inicial, indução e formação em serviço** numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos do exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma **formação de professores baseada na investigação**; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, grifos nossos)

Ao buscar a articulação da formação inicial com a indução e formação em serviço o PIBID leva, não só o licenciando, mas também todos os envolvidos a um importante processo de formação pedagógica. Ao aproximar o licenciando das práticas desenvolvidas nas Escolas de Educação Básica, possibilita a eles se aproximar do contexto e da complexidade do trabalho docente, pois “os contextos de trabalho são que se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo” (SILVA Junior, 2010, p.7. apud GATTI, 2011, p.91).

Neste contexto, inserido no âmbito da Política Nacional⁵² de Formação de Professores da Educação Básica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como uma proposta do Governo Federal – MEC, que tem por finalidade o aperfeiçoamento da formação de professores, em nível superior, para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Apresenta como objetivos

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

⁵² Partimos do pressuposto de que política educacional, ao mesmo tempo em que é determinada pelas mudanças que ocorrem no âmbito social, é também fator determinante de mudanças.

dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessária á formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos curso de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se **insiram na cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente⁵³ (BRASIL, 2013b, grifos nossos).

O PIBID se apresenta como uma possibilidade de atender as atuais necessidades de formação inicial docente e se configura em um programa que busca na valorização da atividade docente proporcionar a formação integral e integrada dos licenciandos, aproximando-os cada vez mais da realidade das escolas públicas brasileiras.

Entretanto, podemos observar que, em determinados objetivos, este programa apresenta algumas soluções para o atendimento a demanda de formação de professores. O próprio PIBID se configura como uma alternativa, na medida em que procura suprir a carência de professores para a educação básica e manter os estudantes nas licenciaturas, como podemos verificar quando dos primeiros editais.

O PIBID se delimita também como uma proposta importante, quando entre suas metas encontramos a possibilidade de constituição de uma *comunidade de prática*, constituída por grupos de educadores das IES e Escolas parceiras. Estes, comprometidos, com a pesquisa e a inovação pedagógica sobre os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os desafios da formação pessoal e profissional docente, possibilitam a superação de modelos de formação normativos. E este é um dos objetivos do PIBID: inserir os licenciandos desde o início do curso no cotidiano escolar onde possam ser orientados por professores da universidade e outro da escola pública parceira.

Repensar a formação docente levando em conta, também – mas não somente -, as realidades específicas do cotidiano escolar se faz necessário articulado com os conhecimentos produzidos nas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas praticas cotidianas. Segundo Tardif (2012)

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, em seguida serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje

⁵³ O inciso VII é apresentado apenas a partir da Portaria nº 96/2013.

em dia, não somente no campo de ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2012, p. 23).

Nesta perspectiva, a aproximação das IES com as escolas públicas significa uma ruptura a dois modelos de formação equivocados: o modelo da racionalidade técnica, no qual se considera que os professores em formação devam aprender, primeiramente, a teoria na universidade para depois ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico; e o *modelo da racionalidade prática*, a partir do qual se acredita que os conhecimentos necessários para o desempenho profissional se dá no exercício da função (ZEICHNER, 2010). Segundo Nóvoa (2011), uma das grandes dificuldades na formação inicial docente é o desconhecimento ou a ignorância das IES sobre as realidades das escolas públicas. Para o autor

é fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2011)

A portaria que regulamenta o PIBID ao estabelecer, em seu artigo 7º, que o projeto seja “desenvolvido por meio de articulação entre a IES e o sistema público de educação básica” (BRASIL, 2013) se preocupa em superar a ruptura histórica entre estas duas instituições, marcada pela natureza do saber que produzem.

O PIBID, ao inserir os licenciandos no cotidiano das Escolas das redes públicas, busca proporcionar “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso IV). Através deste processo, o PIBID propõe a aproximação do futuro professor com o ambiente escolar e visa possibilitar a integração teórico-prática e inserção na docência por meio da aproximação das Universidades e Escolas. Nesta perspectiva, poderá reforçar a constituição da *comunidade de prática* na busca do desenvolvimento de processos de mudanças e transformação de práticas pedagógicas concretas de intervenção que dão sentido ao desenvolvimento profissional. Assim, entendemos que ao promover a reflexão teórico-prática, nesta *comunidade de prática*, estará favorecendo a formação continuada dos professores de educação básica em seu contexto de trabalho.

O projeto PIBID tem caráter institucional e deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Para Nóvoa (2009), este momento é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional. Para o autor, é importante que concretizemos uma maior presença da profissão na formação. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, ao mesmo tempo em que é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas em pesquisas que tenham como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Dentre as características do programa, uma das dimensões a serem consideradas nos projetos do PIBID é a inserção do aluno bolsista na prática escolar. Orienta que esta inserção seja realizada em contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido, envolvendo ações em diferentes espaços escolares, que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica. A participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico das escolas nas reuniões pedagógicas é fundamental para o desenvolvimento do projeto (Portaria nº 96/2013).

Podemos observar a intencionalidade de uma inversão epistemológica dos modelos de formação docente. A situação propiciada poderá colocar o profissional em formação, ao mesmo tempo em que entra em contato com os conteúdos conceituais dos saberes que compõem as Ciências da Educação, e em que possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que estas ciências utilizam para se autoproduzirem (GEDIN, 2015, p.38).

A participação dos futuros professores nas atividades de planejamento e execução de atividades nos diferentes espaços formativos, desenvolvidas em níveis crescentes de dificuldades e complexidade, aliada a formação acadêmica, específicos e pedagógicos se constitui um campo importante para o conhecimento e análise do trabalho pedagógico. É uma possibilidade de tornar mais significativos os conteúdos da formação acadêmica e transformá-los em ferramentas poderosas para compreender a realidade objetiva do contexto institucional. Trata-se de proporcionar, no momento da formação, a associação de dois campos indissociáveis da atividade docente: a forma e o conteúdo, o saber e o saber fazer, pois consideramos que a formação prática só é possível se alicerçada por sólidos conhecimentos teóricos que permitam, a partir da problematização desta, revê-la. Defendemos, assim, que a formação docente deva compreender formação científica e acadêmica sólida e formação em ambientes reais de atuação de forma que ambas ocupem um espaço igualmente importante e necessário para a formação do futuro professor.

Outro objetivo do PIBID é incentivar os professores das escolas públicas a serem co-formadores dos futuros docentes. Entendemos que esta participação, ao contribuir para a formação do futuro professor, também valoriza os saberes docentes dos professores profissionais e, conseqüentemente, contribuem para a sua própria formação em serviço. Neste sentido, o PIBID poderia contribuir para a superação dos modos de formação continuada que visam apenas atualizar ou treinar os professores profissionais, em vez de considerá-los meros executores de um processo, alheios ao seu planejamento.

A atividade docente é uma ação que inevitavelmente esta inserida a uma prática que transcorre dentro de uma instituição escolar. Sendo assim, a escola se configura como um espaço e tempo de reconstrução do conhecimento e de práticas. Concordamos com Sacristán (2000), quando ele afirma que as práticas são prefiguradas pelos currículos impostos de forma que as instituições escolares e quando concebem os professores como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um “agente ativo” no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos e dos códigos que estruturam estes conteúdos, condicionando toda gama de aprendizagem. Neste contexto, ao objetivar inserir os licenciados no cotidiano escolar o PIBID, poderia contribuir para uma interação dialética entre os conhecimentos teóricos acadêmicos do futuro professor, com as condições reais do desempenho docente dentro de uma instituição escolar, seus determinantes sociais e políticos e seus limites de atuação.

Além dos objetivos aqui destacados, o PIBID indica outras dimensões que precisam ser consideradas no desenvolvimento dos projetos. Dentre elas, a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos que contribuam para estudos de casos didáticos pedagógicos; desenvolvimento de testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas; sistematização e registro das atividades; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto⁵⁴.

Nesta seção, realizamos uma análise dos objetivos e dimensões do PIBID a partir da literatura que trata da formação docente. Não nos debruçaremos, nesta pesquisa, em avaliar o desenvolvimento deste programa, mas, sim, a partir dos documentos, investigar o seu alcance na formação dos futuros professores. Propomo-nos analisar as suas possibilidades formativas na dimensão da aproximação da articulação teoria e prática necessária a formação docente também presente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado.

⁵⁴ O subprojeto é definido pela área de conhecimento do curso de licenciatura.

2.3. O Estágio Curricular Supervisionado supervisionado na formação inicial de professores

O processo de formação de professores é, sobretudo, um processo complexo de desenvolvimento profissional marcado por dinâmicas sociais e coletivas e que envolve a construção de novos saberes e o progressivo desenvolvimento das potencialidades de cada professor.

Na formação de professores, assim como em outras profissões, encontramos uma prática curricular comum, significativamente constituída como eixo articulador deste processo formativo, porém nem sempre aproveitada pedagogicamente: o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado.

Considerando que os conhecimentos profissionais constroem-se na ação e na interação e só são uteis se forem mobilizados na ação, procuraremos destacar as principais características do Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado, sua contribuição para a formação profissional e seus limites.

Reconhecido nos currículos dos cursos de formação de professores, o estágio sempre foi identificado como uma prática em contraposição à teoria. Atividade a ser realizada durante o curso de formação junto ao campo de atuação profissional - as escolas, possibilita aos alunos a inserção nos contextos reais de atuação docente.

Para Pimenta, o estágio se constitui como uma atividade privilegiada na formação docente,

(...) pois proporciona aproximação com a escola (ambiente de trabalho do professor), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ação coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos na aula). (PIMENTA, 2014, p.16).

Visto enquanto um momento de articulação teoria-prática, é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor e, portanto, espaço e tempo de construção da identidade profissional. Para Ghedin (2015), o estágio se constitui numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o futuro professor enquanto identidade profissional.

Entendemos que na formação profissional do futuro professor os cursos precisam ser caracterizados como espaço e tempo que provoque rupturas com concepções sobre a profissão docente, sobre a área de atuação – a escola. Entender que ser professor exige assumir que esta profissão é, sobretudo, um ato político, com intencionalidade o que exige

planejamento e estratégias mobilizadora de conhecimentos. Mas também compreendemos que, para que isto ocorra, há necessidade de um movimento dialético entre os estudos teóricos e a imersão em situações reais do desenvolvimento da atividade docente.

Ao traçar as Diretrizes Curriculares (DCNs) para o curso de pedagogia, a Resolução CNE/ CEP nº 01, de 15 de maio de 2006, determina que a estrutura dos cursos deva ser composta por três núcleos: os de estudos básicos – que propõe estudos acurados da literatura pertinente e da realidade educacional; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – voltado às áreas de atuação profissional; e o núcleo de estudos integradores – de enriquecimento curricular.

O Estágio Curricular Supervisionado aparece nas DCNs inserido no núcleo de aprofundamento e diversificação estudos como uma atividade que deverá possibilitar, entre outros, as investigações sobre o processo educativo e gestoriais em diferentes situações educativas. Para o desenvolvimento destas atividades, deverão ser dedicadas 300 horas prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos parece um tempo muito exíguo para que se estabeleça um real aprofundamento dos estudos para compreensão mais ampla a respeito da escola, do Projeto Pedagógico, da atividade docente, do trabalho coletivo, enfim, das dinâmicas presentes no contexto escolar.

Entendemos que o papel do estágio na formação dos professores representa uma oportunidade real de inserção no universo escolar, aproximação com o campo profissional. Já Pimenta (2014) entende que o estágio é uma atividade importante na formação de professores:

Acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a pratica de profissionais mais experientes, reflitam, analise, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações praticas, procurem articular vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. (PIMENTA, 2014, p. 29)

Neste sentido, o estágio ao longo do curso seria uma atividade enriquecedora e integradora do currículo de formação de professores. Poderia favorecer a mediação entre professores e alunos em formação no contexto real do exercício profissional através de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, o compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2014). Em estudos realizados por Aroeira (in PIMENTA, 2014) sobre o desenvolvimento de

estágio nos bancos de dados da CAPES no período de 2006 a 2008, constata que o mesmo pode contribuir para uma atitude *questionadora e para construção de saberes* (grifos nossos), desde que supere o distanciamento entre professores, universitários e de educação básica, e estagiários. Há limitações no seu desenvolvimento do estágio, enquanto atividade instrumentalizadora da práxis, encontradas no próprio curso formador, principalmente, quando não há condições mínimas para operar práticas de ensino desejáveis.

A autora afirma que o estágio não pode ser apontado como o único responsável por todas as articulações e interlocuções do currículo. Se confrontarmos esta afirmação com as DCNs, podemos ainda observar que o tempo destinado legalmente para o desenvolvimento deste inviabiliza ainda mais este processo. Das 3.200 horas destinadas para o curso, apenas 300 são obrigatoriamente destinadas ao estágio, ou seja, a carga horária estabelecida por lei constitui-se em apenas 10% do curso. Para suprir esta lacuna, a autora sugere que, para que efetivamente a relação teórico-prática aconteça, a tarefa deveria estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação (AROEIRA, in Pimenta, 2014, p.120).

Aroeira ainda sublinha alguns aspectos potenciais de situações positivas em relação a iniciativas de estágios como vivências das atividades de Práticas de Ensino, a partir da qual os alunos vêm conseguindo romper com a compreensão de prática como imitação de modelos e exercer análise crítica ante a realidade escolar, mas também nos apresenta o grande desafio de articular a instituição formadora com as escolas de educação básica. O estágio interdisciplinar nas licenciaturas se apresenta como uma possibilidade de produção de saberes. Segundo a autora, estudantes estagiários, coordenadores de estágio, professores de escolas e demais profissionais são levados, por meio da reflexão, a reconsiderar seus próprios saberes e conhecimentos, reafirmando, ao mesmo tempo, os princípios que devem orientar as ações e a prática docente (AROEIRA, in Pimenta, 2014, p.121).

A pesquisa desenvolvida por Aroeira ainda indica que há saltos na superação da dicotomia entre teoria e prática quando se admite o estágio enquanto aproximação da realidade e atividade teórica, quando este é admitido como introdução de formas de ensino investigativas, desenvolvendo no aluno estagiário a prática reflexiva a partir da pesquisa em educação privilegiando a reflexão e os processos pedagógicos⁵⁵. Considera que a prática da pesquisa durante o processo de estágio se torna uma profícua estratégia formativa. Isso

⁵⁵ Ghedin, em seu livro *Estágio como Pesquisa*, aborda as potencialidades do desenvolvimento do estágio como pesquisa, como condição de desenvolvimento de autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador da própria prática como condição da construção de sua autonomia de intelectual crítico.

porque, uma vez que coloca em jogo os conhecimentos teóricos e a reflexão das práticas no contexto escolar, traz para o cenário da universidade questões atuais, urgentes e necessárias de serem estudadas e promove a articulação entre conhecimentos específicos de ensino e conhecimentos pedagógicos.

Ao citar a pesquisa de Bueno (2007), a autora registra que o estudo realizado por este demonstra as fragilidades no desenvolvimento do estágio a partir dos registros desta atividade. Segundo o pesquisador, estes instrumentos, os registros dos alunos estagiários e o projeto de estágio, apresentam uma visão reducionista do que é o trabalho docente e do papel do professor e que seria necessário um planejamento que pudesse orientar o estagiário a conhecer os diversos discursos para que deles se aproprie e com eles construa sua própria posição como profissional. Agrega-se a esta preocupação os modos operantes no acolhimento do estagiário nas escolas: muitas vezes só cumprindo o horário e preenchendo planilhas que nada ajudam no sentido da reflexão sobre as práticas a luz da literatura pedagógica, nada contribuindo para o que se enseja na formação de um profissional docente crítico e constituidor de práticas autônomas e coerentes com as necessidades educacionais.

Verificamos, assim, que as práticas de desenvolvimento do estágio deveriam promover a discussão que ultrapasse o senso comum. Exige uma atitude rigorosa de imersão nas raízes das questões educacionais, ao problematizar ações pedagógicas a luz da teoria produzida sobre educação, potencializando a construção de saberes. O desafio posto é que a todos os profissionais envolvidos se implique um projeto que promova a reflexão, individual e coletiva, sobre a atividade docente amparada pela fundamentação teórica e tendo como referência a escola nas suas possibilidades e limitações. Consideramos que este desafio só poderá ser superado quando incluída a importância da interlocução entre a escola e a universidade.

Feita a apresentação e discussão sobre o objeto da pesquisa, colocamos em pauta a seguir o método e os procedimentos adotados para a realização desse estudo. Em seguida, iniciamos a discussão dos principais evidências da pesquisa, tendo em vista analisar as possíveis contribuições, limitações e desafios do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial docente.

SEÇÃO III

SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos os caminhos metodológicos selecionados e percorridos para desenvolvimento deste estudo, que se caracteriza, fundamentalmente, por um estudo bibliográfico e documental.

Destaco que o exame de qualificação foi fundamental e decisivo para os rumos desta pesquisa. As contribuições do Prof. Dr. José Cerchi Fusari e da Prof^a. Marina Graziela Feldmann foram essenciais para o aprofundamento do objeto e análise do objeto da pesquisa.

Considerando a complexidade do tema e as diferentes abordagens que ele possa desencadear, a presente pesquisa procura, a partir de análise crítica sobre os diferentes documentos legais e referências teóricas sobre o tema, elucidar as contribuições das atividades do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID para a formação inicial do profissional docente.

As questões sobre a formação inicial de professor tomaram nas últimas décadas status importante nos estudos internacionais e nacionais. Várias organizações governamentais e não governamentais colocam em suas agendas as preocupações com os problemas de aprendizagens dos nossos alunos. Não obstante destas preocupações, a formação docente aparece em cena como uma das prioridades para reverter o quadro de fracasso nas aprendizagens de nossos alunos.

Considerando que ao desenvolver um processo de pesquisa é imprescindível trabalhar com rigor, com método, ou seja, de forma sistematizada e intencional para que os resultados da pesquisa sejam confiáveis e válidos, o processo desenvolvido nesta pesquisa busca aumentar o saber e chegar ao conhecimento das contribuições das atividades do estágio e o PIBID para a formação inicial docente.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por entendermos que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 2010, p.79) e por entendermos que este tipo de abordagem possibilita, entre outros aspectos, a descrição, a análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada e, assim, permite

interpretar o objeto da pesquisa. Objeto, este, que não é um dado inerte e neutro, e sim está possuído de significados e relações.

Através de sucessivas aproximações investigativas sobre a problemática em causa, “o PIBID, enquanto atividade de iniciação a docência, pode ser considerado como Estágio Curricular Supervisionado supervisionado?”, procurei, através de pesquisa documental, de estudos da literatura sobre a formação inicial de professores e de documentos oficiais, analisar as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado e o PIBID e as contribuições destas atividades para a formação inicial docente.

Este momento foi fundamental, pois exigiu distanciamento necessário para que, no estudo dos documentos oficiais, principalmente nas leis, pudéssemos indagar a respeito dos princípios, da doutrina, da fonte inspiradora que estas invocam. Foi necessário um movimento contínuo de ação-reflexão-ação sobre o objeto pesquisado.

Em se tratando de análise dos textos legais, Saviani (2004) nos alerta sobre a importância de estabelecermos uma distinção entre letra e texto. Segundo o autor, o exame do problema dos objetivos no texto da lei não se esgota na análise da letra, isto é, a definição explícita dos objetivos. Estes, ao contrário, insinuam-se em diferentes partes do texto, emergindo, com frequência, da estrutura didático-pedagógica ou administrativa (SAVIANI, 2004, p. 148).

Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre a folha de papel a nossa frente. Com efeito, estamos neste momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo significado, **precisamos passar o processo**, isto é, **ao modo como se produziu o produto**. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão. Esta modalidade de análise é importante porque, ao reconstruir a sistemática de elaboração das leis, nos fornece dados importantes (os chamados “dados de bastidores”) para a compreensão das fórmulas que, ao cabo, se transformam em dispositivos legais (SAVIANI, 2004, p.162, grifos nossos).

Ao analisarmos os objetivos, fomos levado a examinar o contexto social e político da sociedade brasileira a época de sua elaboração e publicação.

O conteúdo documental bibliográfico se encontra como eixo central da análise a cerca do desenvolvimento do PIBID e do Estágio na formação inicial docente.

Na análise de dados, os rumos tomados foram importantes para elucidar a problemática em questão: o PIBID pode ser reconhecido como Estágio Curricular

Supervisionado Supervisionado? Assim, o rigor metodológico, necessário para o trabalho científico, nos levou a apontar quatro eixos investigativos:

1. Refletir (ou analisar) sobre a proposta de PIBID enquanto política de formação inicial;
2. Refletir (ou analisar) sobre as possibilidades de desenvolvimento do estágio enquanto componente curricular obrigatório;
3. Analisar as diferenças e semelhanças entre do Estágio Curricular Supervisionado supervisionado e o PIBID.
4. Analisar se e como o Estágio e o PIBID contribui para a formação inicial docente.

3.1 Escolha do tipo de pesquisa

Para Chizzotti (2014), todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer a realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Neste sentido, o desenvolvimento da investigação teve como base a análise bibliográfica, mas também minhas observações a partir da minha formação e atuação profissional ao longo destes 30 anos de docência e gestão de escolas públicas mediados pela valiosa contribuição de minha orientadora Prof^a. Neide de Aquino Noffs.

Deste modo, para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos uma metodologia que pudesse nos ajudar a observar e analisar em que medida o Estágio Supervisionado e o PIBID contribuem para a formação inicial do professor e, conseqüentemente, para a constituição do profissionalidade docente. A partir de análise documental, procuramos distinguir os pontos de convergência e divergência entre o Estágio Supervisionado e o PIBID.

A análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar o fenômeno. Em nosso caso, o PIBID e o Estágio Supervisionado, a partir de documentos que pudessem contribuir para elucidar os conceitos e ações desenvolvidas por estas atividades. Segundo Richardson, o método mais conhecido para análise documental é o histórico, que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico.

Diante do desafio proposto, julgamos que seria importante contextualizar historicamente os processos de formação docente ao longo da história pedagógica no Brasil. Desta feita, a partir da catalogação de obras sobre o tema da formação docente ao longo de nossa história, fomos construindo, ou reconstruindo, o cenário em diferentes tempos, a partir das influências culturais e ideológicas que interferiram e interferem significativamente nos processos de formação docente até hoje.

Esta parte da pesquisa foi de importância significativa para entendermos que a problemática em questão não se encontra isolada dos pontos que historicamente permearam o debate acadêmico e o movimento de educadores e, assim, a tomada, ou não, de decisões que puderam ou poderiam contribuir significativamente com a formação docente.

Para a análise do contexto atual, a partir da catalogação de obras e estudos relacionados com a problemática em causa, pudemos obter dados sobre as discussões atuais e relevantes sobre o tema nos aproximando de reflexões e debates em torno das contribuições do PIBID e do Estágio para a formação docente. Importante destacar que as etapas desta pesquisa foram desenvolvidas concomitantemente, dada a realidade e o contexto da sua produção.

Após delinear o tipo de pesquisa que poderia contribuir para desenvolver o objeto de pesquisa, partimos para o estudo do método de investigação e das técnicas que poderiam contribuir de forma mais qualificada para a obtenção dos dados. Desta forma, foram pensados os instrumentos e técnicas para a coleta dos dados que serviram como base para o alcance dos objetivos propostos.

Tendo em vista o caráter metodológico adotado na pesquisa, a análise dos dados, a partir dos estudos teóricos e documentais, ocorreu durante todo o desenvolvimento do estudo. A análise dos resultados alcançados no processo procurou destacar os pontos mais importantes e relevantes para a pesquisa na medida em que buscou evidências das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID para a formação inicial do professor e responder à indagação: o PIBID, enquanto atividade de iniciação a docência, pode ser considerado como Estágio Curricular Supervisionado supervisionado?

SEÇÃO IV

PROJETO INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PIFPEB/PUC-SP – ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID

Considerando a importância dos cursos de licenciaturas promovidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, observamos que as IES deverão, na organização curricular, considerar como princípio a necessidade do preparo para o exercício profissional nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Baseada na legislação citada à formação inicial para a docência deverá considerar

(...) a coerência no entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (CNE/CP 1/2002 alínea a, inciso II do art.3º).

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências do futuro docente deve contemplar sólida formação específica, a inserção no debate mais amplo sobre as questões culturais, sociais, econômicas e pedagógicas, sobre o desenvolvimento humano e conhecimentos advindos de experiência, da própria docência.

Ao inverter a lógica tradicional da organização curricular dos cursos de licenciatura às disposições legais, delegam às IES a competência de elaborarem a matriz curricular para a formação de professores. Desta forma, as IES têm autonomia para elaborar o seu projeto curricular e reestruturar seu curso, possibilitando o exercício das competências a ser desenvolvida na formação inicial docente promovendo aprendizagens significativas e próximas a realidade da Escola de Educação Básica.

Severino (2009) afirma que a Universidade enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não superados. Nesse prisma, persiste o desafio para a Universidade brasileira rever com “(...) criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009, p. 254).

A partir desta possibilidade, a PUC/SP, ao elaborar o seu projeto institucional de formação inicial de professores, aponta a necessidade de viabilizar ações que facilitem a iniciativa interdisciplinar, possibilitem a pesquisa, garantam a diversidade de experiências e estimulem o trabalho coletivo. Assume, assim, o compromisso com a prática educativa da escola pública e com a possibilidade do desenvolvimento das competências necessárias para os futuros professores, identificando as ações específicas de estágio e as ações inerentes a um programa de formação inicial de professores, o PIBID.

4.1 A Pedagogia na PUC/SP

O curso de Pedagogia da PUC/SP, vinculado à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), foi reconhecido pelo Decreto nº 6526, de 18 de dezembro de 1940, e mantido pela Portaria Ministerial nº 1.790, de 23 de dezembro de 1993.

Atualmente, o curso de Pedagogia se encontra sob a Direção da Prof^a Dr^a Neide de Aquino Noffs, oferecendo 40 vagas em período matutino e 40 noturno.

Com a finalidade de melhor preparar os professores egressos do Curso Normal, o curso de Pedagogia da PUC/SP realizou reformas curriculares significativas a partir da Lei 5.540/68, que propôs a Reforma Universitária, fixando normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, assim como a sua articulação com a Escola Média.

Em decorrência da Reforma Universitária e das orientações do Conselho Federal de Educação (CNE), que, na mesma época, aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, definida pelo Parecer CEF nº 252/69, a PUC/ SP revê o curso de Pedagogia. Assim, o curso passou a formar especialistas através de habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

O Parecer CFE nº 252/69 privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas no curso de Pedagogia, proporcionando a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação.

À frente de seu tempo, a PUC/SP tomou “características próprias, tanto do ponto de vista estrutural como funcional” (PUC, 2006, p.32). Criou os Centros Acadêmicos, com o propósito de articular o ensino e a Pesquisa, e instalou o Ciclo Básico “que propunha a inserção do aluno na Universidade permitindo-lhe a orientação para as diversas carreiras, por meio do conhecimento da realidade, na qual estava inserido” (PUC, 2006, p. 33). Quatro centros foram organizados: Humanas, Biológicas, Exatas e Educação.

Instalado em 1972, o Centro de Educação foi composto pelos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia e seus respectivos departamentos e chegou a ocupar lugar de liderança junto ao Conselho Universitário.

Durante os anos de 1970 a 1972, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras “São Bento” e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” se fundiram e foram ganhando projeção no cenário nacional, tornando-se referência para os demais cursos nesta área.

Já em 1974, após a elaboração do Projeto de Reformulação da Licenciatura na PUC/SP, o Conselho Universitário aprovou o Plano Geral de Licenciatura. O Centro de Educação passou a realizar cursos de licenciatura para os alunos que optassem pela carreira do magistério. Tais cursos eram compostos pelas seguintes disciplinas de período semestral, com carga horária de 60 horas: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Prática de Ensino I, Prática do Ensino II, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

Neste período, algumas indicações do Conselho Nacional de Educação foram aprovadas e até homologadas pelo então Ministro da Educação e Cultura (MEC), reconhecidas como “pacote pedagógico”.

Este pacote provocou grande insatisfação dos educadores, que argumentavam que tais medidas estariam descaracterizando a profissão do pedagogo e poderiam até extinguir a profissão.

Diante deste cenário, diversas iniciativas foram tomadas com o objetivo de repensar o Curso de Pedagogia. Destacam-se o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP) em 1978 e, a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), organizado em 1980, no qual foi criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, atual Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE).

Mais uma vez, a PUC/SP se coloca à frente das discussões e, como produto de intensos estudos e debates, reformula o curso de Pedagogia com a preocupação fundamental de formação do educador, de sua identidade enquanto profissional docente, dando ênfase na preparação do pedagogo para a docência. O curso de pedagogia passa a

(...) formar Educador para a Docência das disciplinas pedagógicas no Curso \magistério de Segundo Grau, regência das séries iniciais do primeiro grau e para atuar em áreas especializadas: Administração Escolar, Supervisão Escolar,

Orientação Educacional e Educação para Deficientes da Áudio-Comunicação (EDAC) (PUC, 2006, p.34).

Dado o avanço da Educação Básica no Brasil e a necessidade de atendimento à Educação Infantil e a demanda de profissional devidamente formado para atuação nesta etapa da Educação Básica, em 1980 a PUC implementou a habilitação em Pré-Escola. Mas, somente em 1989, após aprovação pelo Conselho do Centro de Educação, esta foi organizada como parte do curso de Pedagogia. Tal habilitação propunha, a partir de um ensino crítico e reflexivo, “preparar o aluno, muitas vezes já profissional, para o mercado de trabalho, na área da Educação Infantil” (PUC/SP, 2006, p.35). Após análise dos órgãos da Universidade, o Conselho Universitário, em 1992, aprova a implantação da habilitação que passa a funcionar em 1994. Em 2005, o curso é avaliado pelo MEC/INEP/ACE (Avaliação das Condições de Ensino) com a nota máxima em todos os requisitos, e passa a servir de referência para todo o Brasil.

A PUC/SP se antecipou às novas disposições para a educação brasileira ao oferecer a habilitação em Educação Infantil em 1989. Já em 1996, quando da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), temos referência a Educação Infantil. Em seu artigo 29, a LDB indica a valorização desta etapa da Educação Básica, apontado como finalidade da mesma o desenvolvimento integral da criança. A referida Lei, no seu artigo nº 62, torna obrigatória a formação de profissional de educação para atuação nas escolas de educação básica em nível superior, mas não descarta a possibilidade do exercício do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de professores formados em nível médio na modalidade normal.

A partir de 1995, o Centro de Educação da PUC/SP passou a ter duas Faculdades: a de Educação e de Fonoaudiologia, sendo que a Faculdade de Educação passou a “abrigar o Plano Geral de Licenciatura (PGL), o Curso de Pedagogia e três departamentos: Fundamentos da Educação, Tecnologia da Educação e Educação Física e Esporte” (PUC/SP, 2006, p.36). Assim, a Faculdade de Educação pode, em 2001, participar do Programa de Educação Continuada (PEC), criando pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 12/2001, alterada pela Deliberação 13/ 2001.

O Programa de Educação Continuada (PEC) se destinava exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação ao magistério, de nível médio, que estivessem em exercício nas redes públicas de ensino. Aos concluintes do Curso era emitido certificado equivalente à licenciatura plena para fins de

docência e continuidade de estudos. Tal medida visava atender ao disposto no artigo 87 da LDB 9.394/96, que instituiu a Década da Educação entre 1996 a 2007. Dentre outras medidas, instituiu o prazo de um ano para encaminhar o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, e a admissão de professores somente formados em nível superior ou em treinamento em serviço. Com isso, muitos entenderam que não seria mais possível, terminada a Década da Educação, a contratação e/ou permanência de profissionais sem a formação superior no exercício da docência na educação básica. Estados e Municípios foram chamados a oferecer curso de formação continuada aos professores efetivos e em exercício na sua rede e constituíram parcerias com as Universidades.

A PUC/SP, comprometida com a formação de professores, inicialmente estabeleceu parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Coordenou o curso para os Professores dos primeiros anos do ensino fundamental junto com a equipe da Universidade de São Paulo (USP) e, posteriormente, em parceria com algumas Secretarias Municipais de Educação de São Paulo, ampliou a oferta para a formação de Professores da Educação Infantil. Foram organizadas três edições do curso e formados cerca de 4.200 professores dos municípios de São Paulo e Sorocaba.

Alinhada com a “sólida fundamentação teórica, centrada no conhecimento científico da educação, no seu sentido político, social, histórico e técnico-pedagógico” (PUC/SP, 2006, p.38), o curso de Pedagogia na PUC/SP, a partir do trabalho com projetos, procura, na garantia da formação profissional dos futuros docentes, atender as necessidades individuais dos alunos frente aos novos desafios impostos para a formação docente.

Na habilitação para formação de professores para deficientes de áudio-comunicação, estabelece integração com os professores do curso de fonoaudiologia, com estágios na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). A inclusão de alunos com deficiências nos cursos de Pedagogia não se fez apenas por determinação legal, mas a partir de seus princípios educacionais, o que confere à PUC/SP o pioneirismo no atendimento aos alunos com deficiências. Dessas experiências nasce o Projeto Pedagógico Inter-culturas, ou Multicultural da Pedagogia, gerando projetos de pesquisas como teses de doutorado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Currículo.

Atualmente, a Faculdade de Educação da PUC/SP desenvolve os seguintes programas vinculados às políticas públicas de formação:

- a) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID-CAPES)
- b) Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
- c) Programa de Educação Tutorial (PET)

4.2 A Organização curricular do curso de Pedagogia na PUC/SP

Ao longo da história de atuação da Faculdade de Educação da PUC/SP e da organização do curso de Pedagogia, sempre com o compromisso com a formação integral do aluno futuro docente, a PUC/SP se preocupou com a organização curricular de seus cursos. Como pudemos observar, antecedeu-se em alguns momentos na oferta de modalidades de formação ampliando o currículo, adequando-o às necessidades das demandas educacionais de cada período.

Após aprovação da LDB 9.394/96, deu-se início ao processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em nível superior e, conseqüentemente, para o curso de Pedagogia. Após longos debates e valiosas contribuições das IES e das entidades nacionais comprometidas com a educação, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que aponta como finalidade do Curso de Pedagogia a formação que:

(...) inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. (BRASIL, 2005.)

Assim, a organização curricular do curso de Pedagogia, objetivando oferecer uma formação qualificada, reelabora o seu Projeto Pedagógico. Este se estruturou a partir dos pressupostos das Diretrizes Curriculares: flexibilidade curricular num curso modular; abordagem transdisciplinar; a sólida formação teórico-prática e a aprendizagem articulada aos conteúdos; das metodologias de Ensino com valores, posturas e procedimentos.

Ao orientar a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, o parecer CNE/CP nº 05/2005 indica a necessidade da garantia da dinamicidade do curso a partir de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico. Estes pressupostos possibilitaram a reelaboração da proposta curricular em vigor.

O curso de Pedagogia na PUC/SP, com duração de quatro anos estrutura-se em oito períodos semestrais divididos em módulos, eixos e unidades temáticas, perfazendo uma carga horária mínima de 3.200 horas.

Os módulos representam os princípios formativos expressos no Projeto Pedagógico e se constituem em dimensões abrangentes das Ciências da Educação em seus fundamentos críticos-reflexivos, em suas práticas investigativas e de intervenção e são compostos por dois eixos que, por sua vez, são traduzidos em unidades temáticas (PPP, 2006 - PUC/SP). Importante destacar que as práticas investigativas permeiam os quatro anos do curso, articulando os eixos temáticos e contribuindo para a preparação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Podemos melhor entender esta estrutura a partir da representação esquemática que segue:

Figura 1: Matriz Curricular



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUC/SP- 2006

Os Módulos, entendidos como referência comum e ampla, são norteadores da seleção e organização de Eixos, desenvolvidos semestralmente, que se traduzem em Unidades Temáticas.

O Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado aparece como Unidade Temática no 4º período. Tal disciplina é mantida sob a supervisão dos professores da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino Fundamental e dos Professores Supervisores de Estágio das diferentes habilitações. Possui carga horária de 360 horas, distribuídas nos três últimos anos do curso, e apresenta como pressuposto a importância da reflexão teórico-prática em contextos reais de atuação profissional. Assim, procura garantir aos licenciandos a “compreensão da realidade educacional em que irão atuar, de forma que possam conhecê-la

na sua singularidade e complexidade” (PUC/SP,2006, p.42). Porém, identificamos que, a partir do 3º período, sua iniciação se dá por meio da Unidade Temática “Concepções e Orientações Didáticas da Educação Infantil”, tendo em vista o princípio da compreensão da realidade educacional em que irão atuar.

4.3 O Estágio Supervisionado na PUC/SP

O curso de Pedagogia da PUC/SP acredita que a formação profissional se dá como num processo contínuo de formação pessoal e profissional pelo estudo, pela reflexão individual e coletiva das experiências vivenciadas.

O curso de Pedagogia deve garantir aos educandos a compreensão da realidade educacional em que irão atuar, de forma que possam conhecê-la na sua singularidade e complexidade, aliando o fazer e o pensar (PUC/SP 2006, p.80.)

Neste processo, com base na ação-reflexão, os licenciandos podem, no desenvolvimento do estágio, aproximar-se do contexto real de atuação docente.

Acreditamos que o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado, presente na formação de professores, deve ser entendido como um momento privilegiado da formação, pois:

propicia aproximações com a escola (ambiente de trabalho do professor), com as práticas didático-pedagógicas (quando o professor e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula) (ALMEIDA, 2014, p.16).

Neste contexto, o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado se constitui como elemento importante para a formação docente, uma vez que, ao propiciar a aproximação com a escola, com as práticas didático-pedagógicas e, conseqüentemente, com os professores e alunos, permite a aproximação com a práxis. Assim, “o estágio, como práxis, que, desenvolvido como pesquisa, pode contribuir na construção de processos identitários dos estudantes como futuros professores” (PIMENTA, 2014, p.18).

Entendemos por práxis a ação compreendida como estreita relação entre a teoria e a prática educativa levando a uma atividade social transformadora; ação que pressupõe relação dialética entre prática e teoria, teoria que se constitui no saber que alimenta a ação reflexiva do fazer, da prática. Ora, se a educação é considerada como uma atividade social, não

podemos negar que, na formação do profissional da educação, deva-se fazer a partir da dialética ação-reflexão, portanto, pela práxis.

No cenário da formação inicial de professores, o Estágio Curricular Supervisionado se apresenta como campo de conhecimento e espaço de formação mediado pela pesquisa, com a finalidade de integrar o processo de formação do aluno ao campo de atuação “como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA, 2012.p.24). Assim, o Estágio Curricular Supervisionado entendido como campo de conhecimento se difere de outras formas de estágio como o estágio profissional.

Na Faculdade de Educação da PUC/SP, o Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido ao longo do curso. Inicia-se no segundo ano do curso, quando já é possível a integração de conhecimentos teórico-pedagógicos, que possibilitam ao educando um olhar mais apurado sobre as práticas pedagógicas em seu contexto real. Constitui-se em uma atividade privilegiada de formação profissional, já que é “entendido como núcleo integrador das várias modalidades pedagógicas” (PUC/SP, 2006, p.110).

Nóvoa (2011) aponta algumas disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas: o conhecimento – a partir do qual se constrói a educação de uma pessoa; a cultura profissional – a escola, suas rotinas, suas práticas, o diálogo com outros professores, a compreensão dos sentidos da instituição escolar são elementos centrais para a formação, aperfeiçoamento e inovação; o tato pedagógico – fundamental para “conduzir alguém para outra margem”, que não se traduz em manuais ou nos livros de práticas pedagógicas e sim na relação e na comunicação entre os sujeitos de aprendizagem; o trabalho em equipe – ou “comunidades de prática”, onde o exercício profissional docente implica a intervenção conjunta nos projetos educativos; e o compromisso social – com o qual assumimos o compromisso de que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que muitas vezes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2011, p.49).

Neste sentido, o componente curricular do estágio supervisionado se apresenta como uma atividade relevante da formação docente, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos teóricos, aproxima da cultura profissional, permitindo a reflexão crítica sobre o trabalho docente e sobre o trato pedagógico. O desenvolvimento desta atividade possibilita o desenvolvimento da dimensão do trabalho coletivo e, conseqüentemente, aponta para a necessidade do comprometimento social, já que educar exige um comprometimento com a emancipação dos sujeitos.

Sobre a articulação teoria e prática de ensino, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, defendemos o princípio “que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre se materializem” (Parecer CNE/CP 9/2001).

A questão inicialmente se situa na determinação do estágio como atividade prática e obrigatória a todos os estudantes das licenciaturas, considerando que a formação inicial, além da formação acadêmica, requer mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em novas demandas para a formação e, conseqüentemente, de novas situações de trabalho.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade prevista nas disposições legais para a formação docente. Este é tido como componente curricular obrigatório, com carga horária mínima estabelecida em 400 horas a partir do início da segunda metade do curso (CNE/CP 28/2001 art.1º; CNE/CP 02/2002). Vale destacar que para o curso de Pedagogia a carga horária a ser observada é:

300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da Instituição (Resolução CNE/CP 01/ 2006, inciso II, art. 7º).

Tendo em vista as disposições legais, também é válido salientar que o conceito de Estágio Curricular Supervisionado pressupõe que ele seja entendido como um tempo de aprendizagem, mediada entre a relação pedagógica de um profissional já habilitado com um aluno estagiário em um ambiente institucional. É o momento de efetivar, sob supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da sua profissionalização.

Segundo pesquisas realizadas sobre o tema, a perspectiva do estágio enquanto possibilidade de reflexão sobre a formação acadêmica aparece nas discussões da IES de forma rarefeita, não suficiente para a integralização da formação do futuro professor. Segundo Gatti (2011), o mesmo sendo considerado como um momento indispensável, os estudos acadêmicos devem ocupar espaço privilegiado na organização do currículo. No entanto, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Diante deste dilema, a PUC/SP, ao participar do PIBID, procurou proporcionar aos participantes uma rica discussão sobre as atividades desenvolvidas nas licenciaturas, em especial na Pedagogia como iremos observar a seguir.

4.4 O PIBID na PUC/ SP

Considerando que esta pesquisa se desenvolve a partir dos estudos realizados no Seminário de Projetos Integrados: Formação Didática Pedagógica em diferentes ambiente de Aprendizagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, por ser esta uma Instituição de Ensino Superior conceituada e com tradição na área de educação, apresentamos neste momento um breve histórico sobre a Instituição, sua adesão ao programa e as principais características dos projetos desenvolvidos para desenvolvimento do PIBID.

A PUC-SP foi fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. Agregadas a elas, mas com estruturas administrativas financeiras independentes, estavam outras quatro instituições da Igreja. Tempo da Universidade Católica de São Paulo, cuja missão era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

No final dos anos 1960, a PUC-SP começa a desenvolver aquela que seria sua essência: a qualidade acadêmica vinculada à preocupação social. Em 1969, a Universidade criou o primeiro curso organizado de pós-graduação do País. Em 1971, outra proposta acadêmica ousada, foi o surgimento do Ciclo Básico de Ciências Humanas. Academicamente, a instituição passava a funcionar como uma verdadeira universidade ao valorizar e considerar indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão.

Marcada por atitudes ousadas na defesa da democracia, a PUC/ SP sempre ocupou lugar de destaque nas ações de combate à ditadura militar como defensora da liberdade, dos direitos e da democracia. Em 1977, abrigou a 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o 3º Encontro Nacional de Estudantes, encontros proibidos pela Ditadura Militar. No início dos anos 1980, tornou-se a primeira instituição de Ensino Superior do Brasil a eleger seu reitor por uma eleição direta entre os membros da comunidade.

A partir dos anos 1980, a Universidade consolidou seu desenvolvimento acadêmico e comunitário. A graduação e a pós-graduação cresceram em número de cursos e alunos; a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), criada em

1983, também ampliou suas atividades; a pesquisa (mestrados, doutorados e iniciação científica) seguiu o mesmo caminho.

Em 2006, a PUC-SP iniciou um processo de modernização de sua estrutura acadêmico-administrativa, com o objetivo de ampliar a qualidade da produção científica e dos serviços prestados à sociedade; o processo, que marca o início deste quarto período da história da Universidade, culminou com a aprovação do novo Estatuto (2008) e do novo Regimento Geral da instituição (2009).

Diante de tais características, a PUC/SP, tendo como “referência em sua ação educativa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (NOFFS, 2013), não poderia deixar de enfrentar os desafios que se põe para a formação docente no momento atual.

A partir de 1997, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da PUC/SP desencadeia um processo de estudos sobre a formação de Professores para a Educação Básica com base na Lei de Diretrizes e Base para a Educação Básica (LDB nº 9.394/96). Entre os anos de 2001 e 2004, vários encontros aconteceram sob a coordenação da Comissão de Ensino, com o objetivo de elaborar subsídios para a definição de uma política de ensino de Graduação da PUC/SP. A elaboração do Projeto Institucional para Formação de Professores da Educação Básica (PIFPEB), aprovado em 2005 pelo CONSUN, procurou “garantir as especificidades de cada área e a construção dos respectivos planos pedagógicos dos cursos e de uma política de formação de professores” (NOFFS, 2013). Esse apresenta os fundamentos para a elaboração dos projetos pedagógicos específicos dos Cursos de Licenciatura existentes, bem como aqueles que viessem a ser proposto.

O PIFPEB, em conformidade com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da PUC/SP, “forma um conjunto de proposições de caráter operacional que permite que a diversidade metodológica e epistemológica existente se realize” (NOFFS, 2013). Dentre as suas diretrizes, aponta a necessidade de

viabilizar ações que facilitem a atuação interdisciplinar, possibilitem a pesquisa, garantam a diversidade de experiências e estimulem o trabalho coletivo (PIFPED-PUC/SP, 2007).

Ao conceber a educação e a formação de professores como “prática pedagógica, social, histórica e política, alicerçada em ações, recursos e instrumentos construídos no contexto das necessidades reais da escola” (NOFFS, 2013, pág. 19), a PUC/ SP pôde ressignificar as práticas já utilizadas no processo de formação de professores, presente na proposta do estágio supervisionado.

Preocupada com os processos formativos significativos o curso de Pedagogia da PUC/SP, possibilita ao licenciando não só pensar a prática pedagógica, mas, ao fazê-la, fazer pensando e pensar fazendo, fundamentos essenciais do trabalho docente e, conseqüentemente, fundamentos que devem estar presentes nos processos de formação e constituição da profissionalidade docente.

Diante destes princípios e a partir do Edital nº 018/2010/ CAPES, a PUC/SP organiza um grupo de trabalho para elaborar o PIBID, cabendo à Faculdade de Educação a coordenação institucional.

O desenvolvimento do PIBID da PUC/SP se justifica frente aos desafios postos para a formação docente na atualidade e defendidos por esta Instituição. A formação inicial deve merecer atenção especial, porque é o primeiro ponto de acesso ao conhecimento profissional e consequente desenvolvimento da identidade profissional.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (in GATTI, 2011, p.25).

O primeiro PIBID PUC/SP agrupou 12 cursos de licenciatura em cinco áreas de conhecimento: Letras, Pedagogia, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais. Cada Subprojeto contou com a participação de 20 alunos, num total de 100 alunos envolvidos.

Destacamos que o PIBID, ao ter como “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira” (Decreto nº 7.219/2010 Brasília, 24 de junho de 2010), procura incentivar a inserção dos futuros professores no cotidiano das escolas, privilegiando a vivência na escola e promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Ou seja, uma oportunidade para estabelecer a relação necessária para saber e saber fazer.

Desta forma, ao participar do PIBID, a PUC/SP pôde ampliar as oportunidades de inserção dos licenciandos/pibistas, nos contextos reais de atuação docente, possibilitando a

vivência e construção de conhecimento, estabelecendo relação dialógica entre teoria e prática. Cabe ressaltar que esta relação implica na compreensão que toda teoria é constituída com base na investigação, na observação, na reflexão dos elementos que o sujeito consegue distinguir, no olhar que lança sobre a sociedade, sobre a cultura, assumindo que esse olhar é sempre datado e tem a abrangência das próprias capacidades de quem está olhando.

Desta forma, ao implantar o Projeto de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em Escolas Públicas da cidade de São Paulo, desenvolvido no âmbito do PIBID - PUC/SP, a Faculdade de Educação da PUC/SP procura romper com os processos tradicionais de formação, marcados pela dicotomia teoria/prática e pela predominância nos estudos de referências externas ao trabalho docente. Pautada no pressuposto da formação integral dos licenciados para o exercício profissional docente, ao participar do PIBID, a PUC/SP pode promover a integração dos alunos nos contextos reais de atuação profissional. Assim, além conhecer criticamente o cotidiano da escola pública, os licenciandos “terão a oportunidade de um lado vivenciar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar, e de outro, a presença dos licenciando e o trabalho integrado com as escolas visa contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica” (NOFFS, 2013, p.11).

O projeto desenvolvido pela PUC/ SP contou, em sua primeira participação, com 100 alunos matriculados nos cursos de licenciatura nas áreas de Pedagogia (ênfatisando a alfabetização); Ciências Exatas (Matemática e Física); Ciências Biológicas; Ciências Sociais (História e Geografia); e Letras (Língua Portuguesa e Estrangeira e Filosofia), cinco Coordenadores de Áreas, o Coordenador Institucional e gestores e supervisores das escolas públicas comprometidas com o projeto. Destaque deve ser dado às reuniões semanais com os alunos pibistas, uma vez que este momento pode ser considerado como um rico espaço para a construção de conhecimento numa relação dialógica entre a teoria e a prática. Nestes encontros, professores, coordenadores e alunos pibistas puderam trazer para o cenário da sala de aula das licenciaturas referências e casos concretos para análise e reflexão, o que possibilitou a mobilização de conhecimentos teóricos.

Segundo Nóvoa (2011), a formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso e problemas escolares ou de programas de ação educativa. Vemos no desenvolvimento do PIBID uma grande possibilidade de reavaliar o currículo das licenciaturas na perspectiva da construção dos conhecimentos necessários para a formação e atuação profissional docente. Para além da

teoria e da prática, mas dentro de um processo de constituição do professor, exige um constante esforço de reelaboração ao qual Nóvoa chama de *transposição deliberativa*:

(...) na medida em que o trabalho decente não se traduz em uma mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2011, p.53).

Neste contexto, as reuniões semanais foram momentos importantes para o desenvolvimento do projeto, uma vez que também possibilitaram o registro de relatórios sobre o processo vivido e o planejamento de eventos semestrais. Com o objetivo de socializar o desenvolvimento do projeto entre os alunos, professores e coordenadores dos cursos participantes, destacam-se quatro workshops e três simpósios internos cujas temáticas versaram sobre a formação docente, seus desafios e possibilidades e que contaram com a participação de palestrantes de Universidades, Secretarias de Educação e Unidades Escolares Públicas.

Em uma primeira avaliação do PIBID, desenvolvido na Faculdade de Educação da PUC/SP, em 2013, profissionais de educação e alunos envolvidos apontaram como ponto positivo a aproximação entre professores e alunos, pois consideraram esta como condição primeira para a construção de projetos coletivos e para a formação permanente de todos. O desenvolvimento dos subprojetos, planejados coletivamente, proporcionou a todos a experiência de aprender-fazendo e, portanto, permitiu o exercício da práxis educativa.

Segundo a Coordenação Institucional no desenvolvimento do PIBID, a aproximação da Universidade com a Escola foi essencial na formação e na ação, articulado a prática para além do estágio supervisionado e possibilitando aos alunos vivências do exercício da docência. Ao promover a integração entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, permitiu a inserção do licenciando no cotidiano de escolas e, assim, promoveu a valorização da prática docente como forma de conhecimento.

Em conformidade com o Edital 61/2013, lançado pela CAPES, para submissão do projeto Institucional, a PUC/SP visa a articulação da instituição com o sistema público de educação. Participam dos projetos, em desenvolvimento, nove escolas do sistema público: oito no município de São Paulo e uma no município de Sorocaba. Os subprojetos, subordinados ao Projeto Institucional, prevêem:

- a) Estratégias de inserção dos estudantes das licenciaturas por meio de ações didático pedagógica nos contextos escolares (levantamento de dados a partir da observação crítica, das características sócio-político-econômicas e culturais dos alunos, do corpo

docente, dos diferentes espaços pedagógicos da comunidade escolar e de seu entorno);

- b) Elaboração de projetos de intervenção por meio de atividades de análise e interpretação dos dados levantados, levando os estudantes das licenciaturas a enfrentar situações do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- c) Atividades de socialização dos impactos das atividades a serem realizadas.

O projeto PIBID 2013, em andamento na PUC/SP, conta com nove subprojetos desenvolvidos nos cursos de Biologia, Filosofia, Geografia, História, Letras-Frances, Letras–Inglês, Letras–Português, Matemática e Pedagogia. Cada subprojeto possui atividades diferenciadas, dada a especificidade de contexto e área de formação.

Quadro 5 : Bolsistas PIBID PUC/SP 2013

PIBID PUC/SP 2013			
01 Coordenador Institucional		Coordenadores de área de gestão de processos educacionais	
Subprojetos PIBID	Nº de Coordenadores	Nº de supervisores	Nº de bolsistas
Biologia Campus Sorocaba	01	01	10
Filosofia Campus Perdizes	01	01	07
Geografia Campus Perdizes	01	01	10
História Campus Perdizes	01	02	20
Letras-Frances Campus Perdizes	01	01	07
Letras–Inglês Campus Perdizes	01	01	05
Letras – Português Campus Perdizes	01	01	10
Matemática Campus Perdizes	01	01	05
Pedagogia Campus Perdizes	01	01	10

Fonte PIBID/PUC-SP
Quadro elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire).

O presente estudo ressignifica a discussão sobre a formação docente a partir das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado e do PIBID. Neste momento, faz-se necessário lembrar a questão mobilizadora desta pesquisa, a medida em que foi problematizada, pode ser formulada da seguinte forma: o PIBID enquanto atividade de iniciação a docência pode ser considerado como estágio?

Tendo em vista dar forma e especificidade a esse objeto, traçamos como objetivo específico investigar em que medida o Estágio Supervisionado e o PIBID contribui para a formação inicial. Para tanto definimos, quatro eixos investigativos:

1. Refletir (ou analisar) sobre a proposta de PIBID enquanto política de formação inicial;
2. Refletir (ou analisar) sobre as possibilidades de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório;
3. Refletir sobre as concepções do Estágio Curricular Supervisionado e metas do.
4. Analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID contribuem para a formação inicial docente.

O alcance dos objetivos foi possível a partir de uma análise crítica da literatura disponível: dos textos legais, editais do PIBID, literatura sobre a temática, participação em congressos e seminários sobre educação, assim como os documentos constitutivos do Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUC/SP e do Projeto de Iniciação a Docência PIBID- PUC/SP. Desta análise, constituída gradativamente ao longo de todo o processo de pesquisa e em especial após o exame de qualificação, apresentamos neste momento algumas considerações sobre os principais referenciais identificados, a fim de que os resultados possam servir como subsídio para discussões e debates sobre PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente.

A partir da análise realizada, podemos observar que o PIBID, enquanto política de formação inicial, tem contribuído em grande medida para a formação do futuro professor. Segundo pesquisas que tratam da temática, em especial o realizado por Gatti e André (2014),

as contribuições do PIBID se referem, especialmente, ao fato dos estudantes das licenciaturas poderem adentrar nos contextos escolares sobre o acompanhamento de professores mais experientes tanto da Universidade como da Escola Pública. Segundo estudos sobre a formação docente, por meio desta mediação, o licenciando tem oportunidade de não apenas observar o lócus do futuro trabalho, mas vivenciá-lo, problematizá-lo e agir sobre ele na perspectiva da práxis educativa. Neste sentido, o PIBID se configura como elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que pode proporcionar articulação entre os conhecimentos adquiridos na Universidade aos saberes observados no contexto da Escola de Educação Básica. Assim, poderá, no seu desenvolvimento, indicar os caminhos para romper com a histórica dualidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis na formação profissional que não deveriam se sobrepor, mas, sim, articular-se complementarmente.

Acreditamos que o PIBID, ao promover a inserção dos graduandos de licenciatura no contexto escolar real, traz a possibilidade do aprendizado da profissão no processo de seu contato com a realidade imediata e a complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no contexto escolar. Neste sentido, o PIBID não pode reforçar a ideia defendida pela epistemologia da prática de que o saber da experiência é mais relevante do que os saberes acadêmicos, disciplinares, científicos. Como argumenta Ghedin (2015, p.38), o próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas formado tecnicamente competente não tem dado conta de pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor. É preciso considerar que o pensamento analítico, teórico e sistematizado deve tomar como ponto de partida e de chegada a prática para que estas sejam problematizadas em suas diferentes dimensões. Nesta perspectiva, a relação dialética entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática poderão contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento da práxis educativa e, conseqüentemente, promover mudanças significativas na educação relacionadas a uma prática, a uma cultura, a um *habitus*⁵⁶ assumidos pelos professores.

Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, o desenvolvimento do PIBID poderia ser considerado uma prática que orienta e propicia aos licenciandos a pesquisa, a

⁵⁶ Remetendo-se ao conceito de Bourdieu, Setton (2002) concebe o *habitus* como um instrumento conceptual que nos auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que nos auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e habilita pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo.

investigação. Segundo Ghedin (2015, p. 47), o conhecimento produzido na Universidade exige uma postura investigativa e, portanto, pedagógica.

Segundo Pimenta, a pesquisa no contexto da formação de professores se configura como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência profissional (in GHEDIN, 2015, p. 53).

Princípio cognitivo e formativo na medida em que se incentiva e se possibilita a construção coletiva de saberes, valoriza-se os processos de reflexão na ação, de *reflexão sobre ação e de reflexão na ação* (Schön,1992) na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolhas, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir (GHEDIN, 2015, p 53).

Concordamos com o autor quando este destaca a importância dos processos de formação docente voltados para a pesquisa, pois entendemos que esta deva ocorrer enquanto um processo de investigação das práticas mediadas pela interação dialógico-problematizadora para validação dos conhecimentos produzidos.

Desta forma, o PIBID reafirma a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental da formação docente, contribuindo para a formação de professores que na problematização das práticas possam refletir sobre sua ação, transcendendo os limites de seu trabalho, superando a visão técnica na qual os problemas se reduzem a cumprir metas.

Assim, ao inserir o licenciando nos contextos escolares, o PIBID propõe o estreitamento entre as IES e a Escola Pública de Educação Básica. A partir das leituras que fizemos, nos relatórios que avaliam o programa e pesquisas que tratam do PIBID, pudemos observar que os participantes apontam que este tem contribuído para a aproximação entre estas instituições, assim como favorece a superação do dualismo entre conhecimentos acadêmicos e saberes profissionais. A escola de Educação Básica, neste processo, passa a ser reconhecida como campo de produção, construção e apropriação de conhecimento. Conseqüentemente, a participação dos professores das escolas neste processo confere a este um estado de conformadores, valorizando este professor como agente na formação dos futuros professores. Além desta característica, também podemos considerar que este movimento poderá potencializar a formação continuada dos professores da escola, uma vez que, durante o processo, este poderá rever as suas praticas de forma reflexiva.

Outra característica importante na aproximação das IES e Escola é a possibilidade do enriquecimento curricular dos cursos de licenciaturas. Porém, acreditamos que novos estudos que deverão ocorrer para avaliar como a integração, universidade-escola, contribuirá para a

revisão do currículo das IES e provocar mudanças em seus processos de formação. Nos encontros de educadores que participamos em 2014 (ENDIPE e ANPED), esta questão esteve presente em mesas redondas que participamos e se mostra como preocupação dos pesquisadores sobre a temática.

Tal preocupação se encontra na visão de determinados grupos que, ao analisarem o PIBID, tomam uma postura de só enaltecer o programa, como se este fosse o redentor das mudanças necessárias para a melhoria da educação básica. Portanto, julgamos necessário, neste momento, apresentar, a partir de nossos estudos, alguns limites do programa.

Primeiramente, ao analisarmos as diretrizes do programa, podemos constatar que o mesmo não traça diretrizes específicas para o desenvolvimento dos projetos. Diante desta dificuldade, a avaliação dos impactos do programa na formação inicial docente se torna prejudicada, não estabelecendo o distanciamento necessário para análise crítica e objetiva sobre o alcance das atividades desenvolvidas para obtenção das metas do próprio projeto.

Observa-se, também, que as experiências proporcionadas pelo programa e a divulgação dos trabalhos desenvolvidos nem sempre são compartilhados dentro do espaço escolar ficando reduzidos aos grupos envolvidos no projeto institucional.

Enquanto política pública, uma das limitações do Programa se encontra no próprio formato que vem sendo desenvolvido. Por ser um programa de bolsas e por estas estarem vinculadas às verbas de financiamento a educação, o PIBID pode, a qualquer momento, ser extinto, impedindo a continuidade dos projetos em andamento. Assim, entendemos que o PIBID não se encontra como uma política pública para a formação de professores e desenvolvimento da Educação Básica e, sim, como uma medida de governo, que procura dar conta de resolver, emergencialmente, a demanda de professores para a educação básica, o que pode ser comprovado pelo primeiro edital do programa que destinava participação no programa somente aos licenciandos dos cursos de física, química e biologia.

A abrangência do programa foi ampliada pelos editais seguintes abrindo a possibilidade da participação, com apresentação de projetos em outras áreas de licenciatura. Atualmente o edital nº61/2013 também prevê a ampliação da adesão ao programa para alunos regularmente matriculados e ativos no ProUni de Instituições de Ensino Superior privadas.

Considerando a importância de um programa dessa natureza para a formação do futuro professor, destacamos que, por ser um programa de bolsas este apresenta aspectos limitantes uma vez que não contempla grande parte dos alunos, é um programa seletivo e a adesão dos professores é voluntária. Entendemos que a maior abrangência do programa não

beneficiaria apenas os licenciandos, e sim, poderia contribuir para a ampliação de uma rede de formação de professores constituída para o seu desenvolvimento.

Para que se torne efetivamente uma medida política de melhoria da formação docente para atuação na Educação Básica, o PIBID necessitaria de outros dispositivos que contribuíssem para a reformulação dos cursos de licenciaturas assim como das diretrizes para a formação de professores, envolvendo as IES e Escolas de Educação Básica neste processo.

Dentre estas limitações, e não menos importante, encontra-se a relação entre o licenciando e a escola onde a identidade e o papel do bolsista de iniciação a docência confundem-se na execução do projeto. Muitas vezes, estes bolsistas são vistos como recurso humano disponível para suprir a falta de professores e este é levado a assumir o acompanhamento de turmas sem nenhum preparo ou acompanhamento. Alguns licenciandos confundem a participação no Programa com o Estágio Curricular Supervisionado, não estabelecendo diferenciação entre o desenvolvimento do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado.

Muitos licenciandos, ao procurar a escola para realizar o estágio, conferiam a esta atividade simples obrigação do cumprimento das horas, determinadas pelo curso que frequentavam, quando não solicitavam facilitar os trâmites legais, que se resume ao preenchimento de termos e planos de atividades, reclamando falta de tempo devido ao acúmulo do estudo com o trabalho. Alguns se apresentavam com roteiros de observação que na maioria das vezes são apenas preenchidos para entrega ao professor responsável na IES. O estágio assim desenvolvido se configurava, quando muito, como observação passiva de sala de aula. Outro fator não menos importante é a receptividade do professor da escola. Como este professor não se identifica como co-formador do futuro professor, não se envolve com o desenvolvimento do estágio, pouco contribuindo para a execução do mesmo. Inclusive, alguns chegam a não aceitar o estagiário em suas salas.

“Considerar o estágio como campo de conhecimento é conferir ao mesmo estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta, 2012, p.29). Deste modo, entendemos que, para que o estágio assumira este estatuto, seria necessário buscar formas que possam efetivamente inserir os licenciandos nos contextos escolares, o que demanda, do nosso ponto de vista, planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio.

Deste modo, é preciso que este componente curricular assumira lugar de importância na formação docente, uma vez que se encontra na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Para tanto, o estágio necessariamente precisa produzir condições de produção de conhecimento o que significa mobilizar saberes, reelaborar seus saberes, transformar a informação em conhecimento. Para Ghedin, somente a partir da transformação da informação em conhecimento, que se faz com a pesquisa, o professor deixará de ser sujeito de reprodução de informações para se tornar aquele que elabora, permanentemente, “uma hermenêutica do mundo”, fazendo descortinar-se diante de si e da humanidade o vislumbamento de querer sempre saber mais, pois compreende o saber, resultante desse processo investigativo, e constitutivo da humanidade (GHEDIN, 2015, p. 54).

Assim, corroborando com o pensamento de Ghedin, acreditamos que o estágio desenvolvido como pesquisa poderá se constituir em um importante eixo na formação de professores. Realizado, poderá, a partir do estímulo a uma reflexão crítico-reflexivo na e sobre a prática, potencializar a elaboração de novos saberes e novos conhecimentos necessários para aprender e reinterpretar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento articulador entre prática e teoria.

Considerando que a relação teórico-prática essencial para a construção de conhecimento para efetiva prática docente, o PIBID e o Estágio se apresentam como uma possibilidade dos licenciandos se tornarem sujeitos do processo de formação, o que se faz a partir do aprimoramento do olhar, do questionamento, da curiosidade científica em busca da fundamentação teórica.

A partir dos estudos até aqui realizados, encontramos diferenças significantes entre o PIBID e o Estágio Supervisionado. Diferentemente do PIBID, o estágio possui uma carga horária a ser cumprida pelo licenciando bem menor das horas destinadas ao PIBID, apenas 400 horas - sendo que 100 horas destinadas a atividades de cunho cultural, restando apenas 300 horas para o desenvolvimento do estágio em escolas. Se dividíssemos isto em 200 dias letivos, teríamos menos de 2 horas por dia para o desenvolvimento das atividades propostas. Estas atividades acabam por se fundamentar mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente. Chama-nos a atenção são os relatórios que os licenciandos realizam. Muitos são superficiais, limitando-se a relacionar as atividades observadas, sem que estas sejam elementos significantes de análise das práticas ali realizadas. São relatórios que não estabelecem relação com os conhecimentos teóricos e que possam efetivamente desenvolver nestes alunos o desenvolvimento crítico-reflexivo sobre a docência.

Outro ponto é que o estágio tem início apenas no segundo ano do curso de licenciatura, ao contrário do PIBID, em cuja inserção do licenciando já se inicia no primeiro

ano. Tal organização confirma a dicotomia entre teoria e prática, imprimindo na primeira maior importância no processo de formação.

Os estágios geralmente são realizados sem a aproximação da IES com as Escolas. São os alunos que procuram as Escolas para executar o cumprimento das atividades orientadas do Estágio, fomentando aspecto individualista na realização da atividade, diferentemente do PIBID, que tem como princípio o trabalho coletivo e colaborativo. Da mesma forma, as IES geralmente não estabelecem vínculo com as Escolas onde os licenciandos realizam o estágio, impossibilitando, assim, o desenvolvimento de um projeto coletivo de formação.

Acreditamos que a participação das IES no PIBID poderia contribuir para a reformulação das propostas de estágio. Para tanto, seria importante que as IES considerassem a possibilidade e a importância das atividades coletivas e colaborativas no desenvolvimento das atividades do estágio; da participação mais ativa dos professores da Educação Básica na discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação do estágio; do estágio se configurar como um momento de formação continuada dos professores das Escolas e IES; do planejamento das atividades do estágio voltadas mais para ações e intervenções dos estudantes e professores nas atividades pedagógicas do que apenas em sua crítica superficial e observação.

Em nossa avaliação, a formação docente baseada numa combinação complexa entre conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos a partir de processos de formação baseada na investigação, na pesquisa e construída dentro da profissão pode contribuir significativamente para a formação dos futuros professores. Porém, é preciso que a aproximação das IES com as Escolas de Educação Básica seja realidade. Do nosso ponto de vista, o PIBID, ao desenvolver ações de planejamento da inserção do licenciando em parceria entre as IES e Escolas Públicas, possibilita ações formativas em que os professores das Escolas Públicas possam atuar de maneira efetiva como cofomadores dos futuros professores. Tal aproximação não pode ser visualizada quando da realização dos estágios.

De acordo com nossos estudos, a participação no programa possibilita verificar que as atividades propostas para o estágio sejam revistas, re-planejadas de tal sorte que se tornem altamente mobilizadoras de procedimentos que levem tanto os licenciandos quanto os professores a construir conhecimentos pedagógicos que transformem a educação.

Para tanto, não podemos deixar de apontar a necessidade de atitude política, intencional e transformadora do projeto de formação de professores para a educação básica, o que exige reformulação dos dispositivos legais, das diretrizes que regem os cursos de formação de professores. Reformulações que busquem se fundamentar entre as dimensões epistemológicas, prática e disciplinar, de forma a sustentar um diálogo com a realidade

educacional, para potencializar a superação do campo tensional que tem produzido indesejadas rupturas entre a necessidade e as possibilidades da educação brasileira (Franco, 2007). E que não se dariam apenas a partir de programas pontuais e isolados, como vimos neste trabalho, e, sim, a partir de uma política de Estado, o que exigiria esforço das entidades e órgãos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, mais especificamente da política para formação e valorização do magistério.

Sabemos que os projetos para a melhoria da educação brasileira sempre estiveram marcados por interesses contraditórios e muitas vezes evidenciados por incoerências no processo de definição e implantação das políticas. Estas marcações por elaborações que desconsideram os principais agentes da educação - os professores, das universidades e das escolas de educação básica, os pesquisadores, os estudantes e os pais -, marcados pela separação entre as necessidades da escola de educação básica e os discursos e projetos apresentados sobre e para a educação.

Esta pesquisa confirma este dado. Após a aprovação e publicação do Plano Nacional de Educação, ao qual apresentamos na primeira seção as metas relacionadas à formação e valorização do magistério, fomos surpreendidos por uma proposta, ainda que preliminar, de um projeto nacional de qualificação do ensino básico intitulado de “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”. O documento está dividido em duas partes e é elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, assinado por Mangabeira Unger⁵⁷. Na primeira metade, o documento apresenta o ideário que inspira a Pátria Educadora e na segunda indica as ações para a implantação do projeto. As propostas apresentadas no projeto estão organizadas em quatro eixos: cooperação federativa, reorientação curricular, qualificação de professores e diretores de escolas e aproveitamento de novas tecnologias. Com o objetivo de qualificar a educação básica brasileira, ele prevê políticas como a criação de uma Carreira Nacional para professores, a reestruturação curricular baseada em sequências de capacitações e a criação de escolas federais voltadas a alunos de maior potencial.

⁵⁷ **Roberto Mangabeira Unger** (Rio de Janeiro, 24 de março de 1947) é um filósofo e teórico social brasileiro. É o atual ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Em 1971, tornou-se um dos mais jovens professores da Universidade Harvard. Tem atuado na política brasileira desde a abertura política durante o regime militar, na década de 1970. Em 2007, após ter sido um crítico do primeiro mandato do presidente Lula, passou a integrar o ministério do governo federal, em outubro de 2007 e permaneceu até junho de 2009 como ministro de Assuntos Estratégicos quando retorna às suas atividades em Harvard. Em fevereiro de 2015, foi novamente convidado a chefiar a SAE no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff.

Importante ressaltar que este documento foi produzido fora do Ministério da Educação e, como vimos na primeira seção, esta prática esteve em diferentes momentos presente na história pedagógica do Brasil. Em sua leitura, não encontramos aproximação deste documento com propostas para efetivação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), já aprovado, assim como a consideração as pesquisas realizadas sobre a educação brasileira, uma vez que não cita as fontes em que se inspirou. Como tantos outros projetos, aparece como sendo redentor de todas as dificuldades que a educação brasileira sofre e, assim, pretende-se com este projeto resolvê-las.

Pois bem, com a sua publicação foi aberto o debate público para que governos, pesquisadores, professores e a sociedade possam discutir sobre um modelo de reforma para a educação básica brasileira. Entidades importantes já iniciaram estes debates: em 18 de maio de 2015, a Faculdade de Educação da Unicamp promoveu rica discussão e vídeo conferência com professores de várias Universidades e Associações como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes). A ANPEd, ao abrir o “Fórum ANPEd Debate a Educação Brasileira”, apresenta o documento “Pátria Educadora a Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional” com uma nota que procura dialogar com o documento. Nesta, destaca considerações sobre o processo em curso, manifestando estranhamento da associação com o referido documento, que, segundo seu texto, pretende “ser orientador da política do governo federal” sem nenhuma discussão prévia com o Fórum Nacional de Educação (FNE), por apresentar descompasso visível ao que vem sendo discutido no Ministério da Educação e por não considerar, como balizadores desta proposta, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e o Documento Final da CONAE (Conferência Nacional de Educação) / 2014.

Em nota sobre o documento, o FNE torna público a sua discordância com o processo de elaboração e o conteúdo do documento, explicitando algumas divergências como as necessidades de: considerar a complexidade da educação em todos os seus níveis e modalidades e não reduzi-la a educação básica; considerar a construção histórica do Sistema Nacional de Educação fruto de embates vivenciados e que culminaram com as conferências de educação realizadas em todos os âmbitos federativos e que, apesar de estar longe da configuração do federalismo cooperativo, não pode ser desconsiderada; reafirma a defesa pela necessidade de garantir a ampliação dos investimentos para a educação, de forma a cumprir a meta de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Com relação à valorização dos professores,

manifesta que a proposta se encontra equivocada quando retoma o destaque para a premiação por desempenho, desconsidera o processo de formação inicial da educação, centrado na formação específica para o diretor, desconsidera a Universidade como lócus da formação continuada dos docentes. Ainda, a nota pública se manifesta contrária a concepção de currículo restritivo, presente em todo o documento em debate, e se contrapõe às proposições pontuais que fragmentam o debate e efetivação de políticas educacionais requeridas para a educação nacional.

Certamente, o desenvolvimento de políticas e programas, por si só, não garantem efetivamente a mudança da realidade. Para que alcancemos mudanças significativas da educação e, conseqüentemente, na formação dos professores, dependemos de uma política ampla, global, sistematizada que vise, na prática, a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, assim como a melhoria das condições de trabalho e carreira do magistério, para que ao valorizar o magistério haja incentivo à profissão docente, o que exige, antes de tudo, torná-la mais atrativa na direção da construção de um valor social profissional.

Assim, consideramos que o processo de formação do professor é um longo caminho composto por um conjunto abrangente de ações intencionalmente planejadas e que não pode ser reduzido a programas pontuais. É preciso que os sujeitos envolvidos no processo de formação compreendam que o saber docente não é apenas uma prática, mas que este, alimentado pelas teorias da educação, está imerso em um contexto social, político, econômico e cultural muito amplo, que interfere consideravelmente na formação e na ação educativa.

Desta forma, o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado supervisionado cumprem uma função muito importante na formação do futuro professor. Ao inserir os licenciandos no contexto real de atuação profissional, ou seja, na Escola Pública de Educação Básica, apresenta-se como uma possibilidade de superação do tradicional distanciamento entre a teoria e práticas pedagógicas, possível a partir da pesquisa acadêmica em diálogo com a prática pedagógica.

Por se apresentarem como atividades de inserção do licenciando nos contextos escolares, o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado supervisionado são considerados, para alguns, como uma mesma atividade. Diante dos estudos que realizamos, verificamos que o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado supervisionado apresentam semelhança nos seus princípios, mas enquanto atividades de inserção a docência não podem ser confundidas, apesar de terem pontos em comum, como o papel da pesquisa, a aproximação teórico-prática, a Universidade e o campo real do trabalho docente.

O PIBID, ao envolver os professores da Universidade com os professores das Escolas Públicas de Educação Básica, favorece a aproximação das duas instituições, o que contribui para a desmistificação da cultura de que uma é superior a outra, ou seja, que as IES, por serem o lócus da formação acadêmica, são superiores às Escolas de Educação Básica. Tal aproximação, do nosso ponto de vista, possibilita às duas Instituições repensar os seus fazeres num processo de ação-reflexão-ação importante não só para a formação profissional dos futuros professores envolvidos no processo, como, também, do desenvolvimento profissional dos professores das IES e das Escolas de Educação Básica e de seus Projetos Pedagógicos.

Neste sentido, tanto as IES como as Escolas de Educação Básica passam a configurar como espaços de formação docente, cada qual com suas características, objetivos e especificidades, mas comprometidas com o ser mais, onde cada um, num processo coletivo, assume a condição de sujeito de sua própria formação, processo permanente de construção de si e aberto ao aperfeiçoamento, favorecida pelas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Entendemos que o processo coletivo para elaboração do conhecimento sobre a prática educativa impõe superar o ensino fragmentado privilegiando ações rigorosamente planejadas integradas. Desta forma, compreendemos que o Estágio Curricular Supervisionado Supervisionado, situado no corpo do Projeto Político Pedagógico como componente curricular obrigatório para todos os licenciandos, deva ocupar o espaço de articulação do currículo de formação docente, deva ser planejado e realizado de tal forma que possibilite:

(...) que a construção da identidade profissional do futuro professor seja pensada e elaborada não somente em relação a prática, mas envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar os horizontes de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho, orientando-se pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa (GHEDIN, 2015, p169).

O PIBID, por sua vez, é um programa financiado com bolsas para licenciandos e professores participantes; incentiva e valoriza a participação, mas privilegia apenas um grupo de bolsistas o que concorre para a separação entre os licenciandos em formação. Por outro lado, ao ser um programa, pode a qualquer tempo ser interrompido.

Acreditamos que a participação da IES no programa possa ser uma experiência positiva no tocante a análise e reflexão sobre processos formativos dos licenciando. Entendemos que a aprendizagem da profissão docente faz parte de um complexo campo de conhecimento e que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido com

estudos e pesquisas que contribuam para compreender em profundidade tais questões. Fica aqui a contribuição do presente estudo e avanço no debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de, Selma Garrido Pimenta (Orgs) – *Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e de Jovens e Adultos* – São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRÉ, Marli E. D. – *A Produção Acadêmica sobre a Formação Docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000* – in, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v.1,p.41-56, ago./dez.2009.
- _____, *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p.6-68, 2010.
- BORGES, Maria Célia, Orlando Fernández Aquino e Roberto Valdés Puentes (2011) - *Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas* – artigo - in, Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, jun. 2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3301/2926>. Acesso em 25/07/2014.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo* – 2.ed.atual.- São Paulo – Editora Avercamp, 2005.
- BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 15/11/2014.
- _____. Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm, acesso em 07/02/2015.
- _____. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm acesso em: 07/02/2015.

- _____. Edital nº 18/ 2010 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf
acesso em: 07/02/2015.
- _____. Edital nº 61/ 2013 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf
acesso em: 07/02/2015.
- _____. MEC. CNE/CP. Resolução N° 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>, acesso em 25/07/2014.
- _____. MEC. CNE/CP. Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acesso em 25/07/2014.
- _____. MEC. CNE/CP. Parecer N° 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf , acesso em 10/04/2015.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de junho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) 2013b. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf acesso em: 07/02/2015.
- _____. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 07/02/2015.

_____. Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de Janeiro De 1946 - Lei Orgânica Do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em: 07/05/2015.

_____. Parecer CFE nº 977/65 C.E.Su, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós – graduação. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf . acesso em 20/05/2015.

CAMPOS,R.A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. In: XII Encontro Nacional da ANFOPE. *Anais do XII Encontro Nacional da ANFOP*, Campinas, SP, 2004
Disponível em:
https://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/.../anfope_anped_cedes.doc.gz acesso em 10/06/2015.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. Ed . – São Paulo: Cortez, 2014.

GHEDIN, Evandro, Elisangela S. de Oliveira e Whasgton A. de Almeida. *Estágio com pesquisa*. – São Paulo: Cortez, 2015.

FELDEMANN, Marina. G.(org.) (2009). *Formação de Professores e Escolas na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. - *Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto*, Brasília, 1-23. 1992.

FREIRE, Paulo, *A Educação na Cidade*, 5ª ed. São Paulo: ortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários á prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, *Política e Educação*, 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- FUSARI, José Cerchi e Marlene Pedro Cortese (1989). *Formação de Professores a nível de 2º grau*. Cadernos de Pesquisa nº 68, fevereiro de 1989. p.70 a 81. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1123> acesso em 10/05/2015.
- GATTI, Bernadete. A. *Atratividade da carreira Docente no Brasil*. São Paulo: FCC/SEP, 2009.
- _____, *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011
- _____, Bernadete. A.; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut; *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid)*, São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GHEDIN, Evandro; Elisangela Silva de Oliveira, Whasgthon Aguiar de Almeida. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- HISTEDBR, revista On-Line. Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf acesso em 20/11/2013.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico* – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> acesso em 10/06/2015. acesso em 10/06/2015
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A prática de ensino, o estágio supervisionado e o pibid: Perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura- XVI ENDIPE* – UNICAMP, 2012. Campinas.
- MASETTO, Marcos T. *O Professor na Hora da Verdade: a pratica docente no ensino superior*. São Paulo; Avetcamp, 2010.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?* Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130> acesso em 10/06/2015.

MEC/ CAPES, *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015- versão preliminar*.

(2014) Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514

acesso em 10/06/2015.

NEGRAO, Ana Maria Melo. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rev.

Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp. 154-157. ISSN 1413-2478. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>, acesso em 20/11/2013.

NOFFS, N. d. (2013). *A ação dos professores: da formação a atuação profissional*. Processo de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Faculdade de Educação da PUC-SP.

_____. *et. al.* (2010) *Plano de Trabalho – Projeto: Processo de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Faculdade de Educação da PUC-SP.

NÓVOA. António – *Nada substitui um bom professor* – Propostas para uma revolução no campo da formação de professores – este texto reproduz a conferência intitulada “Tendências actuais na formação de professores; O modelo universitário e outras possibilidades de formação”, realizada em 17/08/2011 em Águas de Lindóia.

_____. *Professores Imagens do futuro presente* – EDUCA – Instituto de Educação Universidade de Lisboa – 2009.

PICANÇO, Alessandra de Assis - *Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando?* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, Caxambu, 2003. Anais. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/> acesso em 17/06/2015.

PIMENTA, Selma Garrido e Maria do Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari – *Estágio e Docência* - - 7. Ed - São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Selma Garrido e Maria Isabel de Almeida (org) – *Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos* – São Paulo; Cortez, 2014.

PUC/SP. Proposta de Reforma Curricular da Graduação do Curso de Pedagogia – 2006. NOVO PROJETO PEDAGÓGICO, 2006.

PUC/SP. PIFPEB. *Projeto Institucional para a Formação de Professores da Educação Básica, 2007.*

SACRISTAN, J. Gimeno – *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*; tradução Ernani F. da Rocha. 3ª edição – Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANT'ANNA, Susan Brodhage (2010) – *A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889* in, O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes / Faculdade de Artes do Paraná. – n. 4 (jul./dez., 2010). - Curitiba: FAP, 2010. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/> acesso em 06/05/2015.

SAVIANI, Dermeval – *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15 ed. Campinas, SP – Autores Associados, 2004.

_____, *Pedagogia e política educacional no império brasileiro* in, Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 2006 - faced.ufu.br. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf> acesso em 06/05/2015.

_____, *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* in, Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> acesso em 20/11/2013.

_____, *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. Campinas/ SP: Autores Associados, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação n°20, p. 60-70 (2002).

STRECK, Danilo R., Euclides Redin, Jaime Zitkoski, (org) 2ª ed.rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa - *A Entrevista na Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

TARDIF, Maurice – *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3ª edição – Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

WEFFORT, Francisco C., in *Educação como Prática de Liberdade* - Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.