

3

Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola

*Elba Siqueira de Sá Barretto**

Data de algumas décadas a virada conceitual que propõe a formação de professores com foco na escola. É por ela que passam, necessariamente, as mudanças que se propugna sejam operadas nas suas práticas, em razão das demandas postas para a educação, que decorrem das transformações do mundo contemporâneo. Diante da expansão da escola básica e das novas funções que ela historicamente vem assumindo, o preparo do professor reclama uma formação que não se restrinja à mera transmissão de conhecimentos e informações. Devem ser fornecidos a ele instrumentos para construir novos conhecimentos, habilitando-o a empregá-los na sua atuação profissional, com maior sensibilidade às desigualdades sociais e às diferenças culturais, assim como deve ser nele inculcado o hábito do trabalho compartilhado. São essas mesmas características, a serem adquiridas pelos professores desde a formação inicial, que se espera que eles reproduzam no trabalho com seus alunos.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP; consultora da Fundação Carlos Chagas. O texto aqui apresentado trata-se de exposição na mesa-redonda “Formação de professores: cenários políticos”, apresentada no III Congresso Nacional de Formação de Professores e no XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado entre 11 e 13 de abril de 2016 em Águas de Lindoia, São Paulo.

O paradigma da formação docente com base na escola possui implicações profundas nas relações de poder/saber e nas hierarquias que as permeiam, perpassando o conhecimento dito “autorizado”, que provém fundamentalmente do meio acadêmico, e o conhecimento da experiência, que deriva das práticas sociais e profissionais e se consubstancia na escola. Ele preconiza o desenvolvimento de relações mais horizontalizadas entre teoria e prática, entre universidade e sistemas escolares, conferindo novo protagonismo aos professores da educação básica. Ao mesmo tempo, como adverte Bernstein (2003), afeta os discursos pedagógicos e sua pesquisa, reduz sua importância e seu significado, muda a sua orientação para atender a interesses práticos e políticos.

É sintomático que a formação continuada venha assumindo crescente importância na trajetória de desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto decresce a relevância atribuída à formação inicial e multiplicam-se os questionamentos sobre a pertinência dos saberes que ela proporciona (Tedesco, 2015). É evidente que esse movimento não pode ser atribuído apenas ao paradigma, entretanto, a mudança de foco na formação dos professores corrobora essa tendência.

Os professores da universidade que participam da formação continuada atuam como assessores dos sistemas educativos e vêm trabalhando em pé de igualdade com profissionais de outros campos e com outra vinculação empregatícia, uma vez que o domínio dos conhecimentos e das capacidades considerados necessários ao exercício da profissão docente já não lhes pertence com exclusividade. Ademais, a sua contribuição à formação dos professores em serviço passa a ser regida pela lógica da recontextualização do discurso pedagógico no campo oficial, a qual se move, nas redes de ensino, pela satisfação de demandas de natureza bastante diversa daquelas existentes no âmbito da formação acadêmica, como a dos constrangimentos da avaliação externa pela busca de melhores resultados de rendimento dos alunos. Os assessores da universidade podem oferecer subsídios teórico-metodológicos para algumas das políticas de formação nas escolas, mas quem as determina e lhes dá (ou não) sustentação de fato são os gestores dos sistemas de ensino. São esses mesmos gestores que, concomitantemente, costumam admitir e oferecer sustentação a uma pletera de projetos de variada procedência,

que incidem sobre as práticas docentes com objetivos díspares, e muitas vezes conflitantes, os quais disputam espaço nos currículos das escolas.

Releituras do paradigma nas diretrizes normativas da formação inicial de professores

Nos discursos que permeiam os cursos de formação inicial de professores, há grande convergência em torno do paradigma que toma a escola como base e insiste na aproximação entre teoria e prática. Também tem sido dada grande ênfase à aproximação entre universidade e escola nos documentos normativos dos currículos de formação docente e no discurso das políticas que devem acatar os seus princípios.

Após a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, observa-se claro esforço em esboçar um desenho de formação docente que confira nova estatura epistemológica à prática. Veja-se, por exemplo, o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 9/2001 (Brasil, 2001), que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura (Brasil, 2002a; 200b). Considerada uma dimensão do conhecimento, tanto quanto a teoria, a prática é vista como o substrato sobre o qual se erige a reflexão teórica, presente seja nas ocasiões em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, seja nos momentos em que ela é exercitada. Do mesmo modo, a teoria é recuperada em termos de constructos que oferecem subsídios para compreender e orientar a prática em contextos específicos. Além disso, a prática aguça o foco de todas as disciplinas do currículo, e não apenas o das disciplinas pedagógicas, com o intuito de que elas sejam trabalhadas tanto na perspectiva das suas implicações no mundo social e natural quanto na sua didática. A prática como componente curricular, como passa a ser chamada, vai além do estágio (que deixa de ser entendido como algo desarticulado do restante do projeto educativo). Abrange os enfoques dos campos disciplinares específicos e integra os espaços de atuação coletiva dos formadores, visando promover uma perspectiva interdisciplinar ao trabalho de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 reservam um espaço/tempo muito maior para os estágios supervisionados de caráter obrigatório (400 horas) do que o estipulado anteriormente e determinam que devem ser vivenciados a partir do início da segunda metade dos cursos de formação. As diferentes dimensões da atuação profissional, e não apenas as salas de aula, são contempladas nos estágios, assim como eles devem dedicar um período final para a docência compartilhada, de preferência com professores experientes das escolas-campo e sob a supervisão da instituição de ensino superior. Para tanto, impõe-se a existência de um projeto de estágio, concebido e acompanhado por ambas as instituições, em colaboração recíproca. Outras 400 horas são reservadas às práticas como componente curricular, no interior das abordagens disciplinares e nos espaços/tempo interdisciplinares ao longo do curso. E há ainda 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, a critério do aluno.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), são designadas 300 horas para o estágio supervisionado e 100 horas para atividades de aprofundamento, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Brasil, 2015) vão além, ao determinarem de forma explícita que as instituições formadoras, em articulação com os sistemas de ensino, promovam em regime de colaboração não só a formação continuada, mas também a formação inicial dos profissionais do magistério, de modo a viabilizar o atendimento a especificidades das distintas etapas e modalidades da educação básica (art. 1º). Para tanto, deve-se contar com a contribuição dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, que agregam representantes dos órgãos gestores do Ministério da Educação, do ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de Educação, bem como das entidades de classe dos profissionais do magistério.

Os espaços/tempo para os estágios supervisionados, a serem realizados ao longo de todo o curso, e para as práticas como componente curricular foram preservados, reservando-se 400 horas para cada um. Passaram para 200 as horas dedicadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento, que podem incluir a iniciação cientí-

fica, a iniciação à docência, a extensão, a monitoria, entre outras, de acordo com o projeto de curso da instituição (art. 13). Os cursos de formação inicial de professores deverão, portanto, reservar para atividades de natureza teórico-prática quase um terço do total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

Essas são, sem dúvida, medidas necessárias para assegurar as condições exigidas para as mudanças nos padrões de formação de professores e nas culturas institucionais que os informam. Entretanto, não bastam disposições legais para dar concretude às políticas de ensino.

O esgotamento dos modelos de formação e o aparecimento do Pibid

As pesquisas sobre as políticas de formação de professores têm posto em evidência o esgotamento dos modelos vigentes, a despeito da retórica oficial e acadêmica. Não só entre os estudiosos brasileiros, mas também entre os do exterior, é generalizado o reconhecimento das dificuldades de superar o hiato entre a formação da universidade e o campo da prática e de criar espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Zeichner, 2010; Gatti, Barretto, André, 2011; Pimenta, 2012, entre outros).

Os estudos sobre os cursos em que se formam os professores no Brasil têm mostrado, à exaustão, que as sucessivas reformas no ensino não conseguem substituir os arquétipos que lhes são subjacentes. Permanecem os desequilíbrios históricos na composição dos currículos de formação de docentes para os anos iniciais e para os anos finais da educação básica; persistem as formações estritamente disciplinares, mesmo já se sabendo que em torno de 40% dos docentes da escola básica não têm formação específica nas disciplinas que lecionam;¹ prevalece a concepção de prática como mera aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos superiores.

1 Censo da Educação Básica. Sinopse (Brasil, 2015).

No espaço/tempo reservado à formação prática, os estágios costumam resultar para o estudante, na maior parte das vezes, em uma experiência que pouco acrescenta à sua formação, como reitera Santos (2016). Na mera condição passiva de observadores da realidade escolar, ou nas limitadas experiências de simulação de regência, os alunos que recebem uma formação generalista têm dificuldade para compreender os processos didáticos relacionados ao ensino-aprendizagem das disciplinas específicas, devido à insuficiência de critérios que os ajudariam a interpretar os fenômenos observados e a validar os conceitos teóricos adquiridos ou mobilizados. Por sua vez, aos alunos com formação nos conteúdos específicos faltam elementos para ultrapassar a compreensão do ensino como mera transmissão e reprodução de modelos próprios de uma disciplina, uma vez que eles não bastam para responder a muitas das questões presentes nas atividades educativas (Santos, 2016).

É nesse cenário pouco animador que surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem dado alento a muitas expectativas de renovação dos cursos de formação. O programa se propõe a contribuir para o aprimoramento da formação de professores para a educação básica, por meio da concessão de bolsas a alunos da licenciatura dos cursos presenciais que participam de projetos de iniciação à docência, oferecidos por instituições de ensino superior em parceria com escolas públicas municipais e estaduais, objetivando a valorização do magistério. Os projetos buscam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início da sua formação, com o propósito de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura (coordenador de área) e de um professor da educação básica (supervisor). Além da formação inicial aos licenciandos, o programa propicia condições de formação continuada tanto para os docentes da escola básica como para aqueles do ensino superior.

Instituído em 2007, o Pibid passou por várias reformulações. Gradativamente, foram ampliados seu escopo e sua abrangência, tal a boa aceitação das diferentes instâncias envolvidas. Entre 2013 e 2014, foi objeto de avaliação externa, com o apoio da Unesco (Gatti et al., 2015). Conforme registra o relato da pesquisa de avaliação, em 2009 o programa contava com 3.088 bolsistas em 43 instituições

federais. Em 2014, alcançou 90.254 bolsistas, em 855 *campi* de 284 instituições públicas e privadas.

O estudo buscou melhor entender o papel indutor do programa, avaliando seus significados entre os participantes do processo. Teve larga abrangência: alcançou 16.223 estudantes, aproximadamente um terço dos 45 mil estudantes bolsistas de todas as regiões do país, em 2013, e atingiu um total de 20.115 sujeitos.²

Dentre os resultados do Programa, considera-se que, como política pública, ele contribui para pôr em questão o currículo dos cursos de licenciatura e repensá-lo na perspectiva de interligação de saberes da ciência, das ciências da educação e da experiência; mobiliza as escolas básicas e oferece uma perspectiva estimuladora e gratificante de atuação aos professores das redes de ensino, estagiários e professores do ensino superior, valorizando a profissão docente. Daí as inúmeras diligências dos participantes do programa para assegurar a sua continuidade como proposta permanente.

Em tempos recentes, contudo, o escopo do Pibid foi estreitado, pois as bolsas oferecidas atualmente devem ser direcionadas sobretudo a escolas com baixo indicador de desenvolvimento da educação básica (Ideb), e o Programa passou a ser integrado a outros programas do Ministério da Educação: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Mais Educação, no intuito, como afirma o Ministério, de oferecer uma força auxiliar para as escolas. Os alunos bolsistas deverão ser preferencialmente estudantes do Programa Universidade para Todos (Prouni),³ do governo federal, que financia alunos de baixa renda em instituições privadas.

Reflexões sobre a efetividade dos estágios suscitadas pelo Pibid

Ainda que tenha se expandido muito, o Pibid não está presente em grande parte dos cursos de licenciatura e, mesmo quando está,

2 Entre os sujeitos, além dos bolsistas estagiários, constavam: 2.074 professores supervisores da escola básica, 1.486 coordenadores de área das instituições de educação superior e 332 coordenadores institucionais.

3 Disponível em: www.mec.gov.portal. Programa Pibid. Acesso em: 15 mar. 2016.

contempla uma parcela reduzida de alunos. Os 45 mil estudantes bolsistas que fizeram parte dele em 2013 representam apenas em torno de 4% dos cerca de um 1,37 milhão de alunos matriculados nos cursos de licenciatura no Brasil. São as 400 horas de estágio obrigatório, além das 400 horas de práticas como componentes curriculares, ambas voltadas para as questões expressamente ligadas à experiência escolar, que contam para todos os estudantes.

Embora as experiências de estágio geralmente costumem apenas cumprir as exigências formais e tenham pouco significado para a formação dos alunos, seria injusto não considerar os esforços renovados que muitos cursos de licenciatura vêm fazendo para aproximar-se das experiências cotidianas das escolas.

Na literatura acadêmica brasileira há uma produção expressiva de dissertações e teses, bem como de artigos e livros de docentes universitários que se debruçam sobre os estágios (Pimenta, 2012; Ludke, 2015; André, 2015; Calderano, 2012, para citar alguns). Esses textos não se propõem simplesmente a apontar as insuficiências dessas práticas. Eles apontam iniciativas com potencial de mudança nas experiências dos licenciandos com a docência; a introdução da perspectiva investigativa no trabalho feito em conjunto com os professores das redes escolares, com os estagiários e os professores universitários; as atuações interdisciplinares nas práticas escolares de que participam os futuros professores. Inúmeros relatos de professores do ensino superior que apresentam seus trabalhos em encontros acadêmicos dão prova do dinamismo na invenção de possibilidades que descortinam aos estagiários a oportunidade de atribuir novos significados às práticas de observação, planejamento e execução de atividades em sala de aula e ao envolvimento com a gestão pedagógica e administrativa da escola, o que lhes permite apreender o fenômeno educativo na sua complexidade.

Encontram-se experiências bem-sucedidas de cooperação entre instituições de ensino superior (IES) formadoras e redes de ensino público. As escolas-campo, que se propõem a receber os estagiários com a perspectiva de desenvolver um projeto de formação dos futuros professores em interação com as universidades, têm se multiplicado. Algumas universidades têm criado cargos, como o de “educadores”, que devem intermediar as atividades de estágio, fazendo o acompanhamento das ações que envolvem as demandas das escolas

e as propostas de que participam os professores das instituições formadoras e seus estagiários.

Não obstante os inúmeros esforços, as iniciativas dependem muito das condições conjunturais e das dinâmicas locais e têm mostrado frágil capacidade de criar padrões mais permanentes e desejáveis de interação universidade e escola.

Examinando estudos sobre o Pibid, observa-se que a maior parte das ações dos estagiários bolsistas está voltada para a docência em sala de aula, a elaboração e organização de materiais pedagógicos e a participação em atividades de apoio pedagógico ou de enriquecimento curricular, ainda que elas abranjam também atividades relacionadas à coordenação e gestão da escola e possam contribuir para que os estudantes adquiram uma visão mais global do seu funcionamento. Essas atividades, quando bem conduzidas, não se diferenciam basicamente das atividades de estágio (Puiati, 2014).

Por que, então, o sucesso do Pibid e a precária institucionalização das boas atividades de estágio?

As características de expansão dos cursos de licenciatura

Levar em conta as características de expansão dos cursos de licenciatura nesse contexto talvez ajude a ter um pouco mais de clareza para examinar essa questão, na escala em que ela se apresenta como política pública. Para 50 milhões de alunos da educação básica e um crescimento da população abaixo da taxa de reposição (1,7 ao ano), temos um número não muito distante de 2 milhões de professores exercendo funções docentes.⁴ Isso quer dizer que a maior parte dos alunos das licenciaturas, de um total de 1,3 milhão, não atuará necessariamente na docência, por diferentes motivos, entre eles, pela simples razão de que não haverá vagas para reposição na educação básica nessas proporções.

4 Os dados mencionados são do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior de 2013. A Sinopse do Censo de 2013 registrava 2.148.023 funções docentes na educação básica.

Se fizermos um corte no ano de 2013, observaremos que, para 470 mil matrículas iniciais nas licenciaturas, apenas 201 mil alunos concluem o curso nesse mesmo ano, o que nos permite inferir uma perda aproximada de 43% de estudantes ao longo da sua trajetória nas faculdades. Como uma expansão significativa das licenciaturas ocorre pela via da educação a distância, 33% dos estudantes estavam matriculados nessa modalidade em 2013. Se para as matrículas iniciais dos cursos presenciais há metade de concluintes, nos cursos a distância essa proporção diminui para cerca de um terço.

Evidentemente, esses dados são grosseiros e requerem uma análise mais refinada. Mas eles oferecem uma ideia das proporções com que estamos lidando no ensino de massas em que se transformaram as licenciaturas e da dificuldade de estabelecer uma relação mais profícua dos cursos superiores com as escolas básicas, diante das características desses cursos. Considere-se como agravante que, para aqueles estudantes da modalidade a distância, as formas de equacionar os diferentes tempos/espacos em que alunos e professores na universidade desenvolvem atividades educativas se tornam ainda mais complexas quando entram em cena, como protagonistas dessa equação, a escola básica e seus docentes.

Os motivos que explicam a perda de estudantes nas licenciaturas, entre os quais sobreleva a baixa atratividade da profissão docente, já foram analisados em muitos estudos e, embora seja maior o número de licenciandos que concluem os cursos do que a demanda por professores requer, também se sabe que faltam professores, em especial de Matemática, Física e Química, em muitas escolas.

Todas essas evidências corroboram a necessidade e a urgência de transformações profundas na estrutura dos cursos que formam os professores, no currículo e na cultura que os permeia. Por ora, o que nos cabe reter nesse quadro é que a exploração de novos caminhos de cooperação entre universidade e escola básica na formação dos docentes precisa levar em conta que uma parte significativa dos recursos materiais e humanos que começam a ser mobilizados nesse sentido será investida na formação de sujeitos que não atuarão como professores.

Além disso, ainda que as características das atividades de estágio variem ao longo da trajetória dos estudantes nos cursos de licenciatura, deve-se reconhecer que, quaisquer que sejam, elas não dispen-

sam um contato estreito com as escolas. Os relatos de experiências bem-sucedidas de estágio ainda são, entretanto, na grande maioria, referentes a realizações de pequena escala. A concepção que subjaz a esse tipo de formação é a de relações personalizadas, que conduzem a abordagens diferenciadas, tendo em vista as especificidades dos contextos, e dão lugar à inventividade em ambientes reflexivos.

Os incentivos financeiros

Outros aspectos precisam ser levados em conta quando se indaga das possibilidades de um trabalho efetivo de formação nos estágios supervisionados. As atividades de estágio constituem atividades de rotina dos cursos de licenciatura, nas quais, em princípio, tudo pode caber, em termos das expectativas e dos interesses dos professores do ensino superior que os orientam. Já o Pibid é um programa federal com recursos próprios, datado e formalizado, que tem propósitos circunscritos a uma proposta específica, orientada por princípios claros e com atribuição de responsabilidades aos seus diferentes participantes. Além disso, remunera com bolsas não só os estagiários, mas também os professores supervisores de estágio nas escolas públicas, os coordenadores de área e os coordenadores institucionais que dele se ocupam nas instituições de ensino superior. Isso faz diferença, e muita!

Do ponto de vista dos estudantes, as bolsas complementam a renda de muitos que precisam exercer atividades remuneradas, inclusive para se manter nos cursos. Lembre-se que boa parte dos licenciandos no Brasil exerce concomitantemente alguma forma de atividade remunerada (Gatti; Barretto, 2009). Além das bolsas do Pibid, há outras, ofertadas pelo Ministério da Educação, pelos governos estaduais, nas suas próprias universidades, pelas secretarias de Educação estaduais e municipais (em casos mais raros) e, ainda, por entidades científicas e instituições privadas. Com relação às bolsas do Pibid, na falta de dados, é possível imaginar que, em algumas circunstâncias, elas podem aliviar ou mesmo dispensar os alunos do exercício de outras atividades remuneradas, possibilitando que se dediquem àquelas mais diretamente ligadas ao exercício da docência. Além disso, constituem um elemento motivacional

não desprezível, que pode ser reforçado à vista de um bom projeto pedagógico desenvolvido com as escolas. Complementam também os poucos salários recebidos pelos professores das escolas básicas, que ainda hoje, com frequência, recorrem a uma série de expedientes alternativos, como a venda de produtos variados, até mesmo nos intervalos das aulas, para aumentar seus proventos, tal como já apontavam estudos de décadas passadas.

Quanto ao incentivo financeiro oferecido aos coordenadores do Pibid e aos coordenadores de área do programa nas universidades públicas, as bolsas devem ter menor impacto como complementação de remuneração. Não obstante, parece que elas vêm funcionando como uma forma de incentivo e compensação aos profissionais envolvidos nas ações que decorrem do programa, pelo aumento de suas atribuições, embora as atividades voltadas especificamente para a docência continuem não recebendo a devida valorização, tendo em vista os cânones acadêmicos pelos quais se regem as avaliações funcionais nas instituições de ensino superior. Com o atual redirecionamento proposto para o Pibid, que passará a contemplar predominantemente as instituições de ensino superior privadas que atendem a estudantes do Prouni, é possível que aumente a importância relativa das bolsas concedidas aos seus profissionais. Em alguma medida, elas talvez terminem por respaldar de modo mais amplo as obrigações de um número muito maior de professores, cujos contratos de trabalho não oferecem sequer a mínima margem de espaço/tempo requerida para a formulação e o desenvolvimento de um trabalho compartilhado com os seus licenciandos e as escolas.

Pesquisas como as de André (2015) e Ludke (2015), ao analisar diferentes experiências de estágios em cooperação com a universidade, apontam também que incentivos financeiros recebidos pelos professores podem servir como motivação para a sua adesão ao projeto. Acrescentam, contudo, que o próprio interesse despertado nesses sujeitos pelo projeto acaba por minimizar a importância dos incentivos pecuniários, admitindo que esse tipo de recompensa externa pode ser dispensado, em muitas ocasiões.

Entretanto, dado o caráter universal das políticas de formação docente, torna-se essencial oferecer uma experiência significativa de interação com as situações de trabalho na escola básica não só a um reduzido número de bolsistas, mas a todos os licenciandos,

e ao longo de toda a sua formação. Sob esse prisma, parece claro que, para a mobilização de professores da escola básica, tendo em vista a sua participação em projetos de formação compartilhada dos futuros docentes, não se pode contar de maneira generalizada seja com recompensas externas, como aquelas representadas pela contribuição financeira, seja com as motivações intrínsecas às atividades a serem desenvolvidas.

Outras implicações do envolvimento dos docentes da escola básica

A questão do envolvimento dos profissionais da escola nessa tarefa não se resume a incentivos. Ela tem implicações muito mais amplas. É em razão do novo paradigma de formação docente que se passou a dar importância ao fato de que os professores da escola básica devem exercer uma função igualmente formadora junto aos estudantes que postulam a docência. A formulação tem origem no campo acadêmico, não parte das escolas.

Não obstante, essa função acaba por se constituir em mais uma das inúmeras funções que vêm sendo atribuídas às escolas ao longo do século XX e do atual. Nesse contexto, os professores – objeto da nova investidura que os transforma em mentores, tutores, coformadores dos licenciandos – não assumem, como grupo profissional, um controle mais efetivo desse papel, já que eles próprios, no dizer de Sarti (2012), não estão envolvidos na produção desse seu novo lugar profissional.

A incumbência tem muitas implicações na organização da escola e no trabalho docente de milhares de professores, mas apenas recentemente começaram a ser esboçadas tentativas tíbias de criar dispositivos que assegurem condições básicas para exercê-la. Afinal de contas, receber regularmente mais de um milhão de estudantes de licenciatura nas escolas básicas está longe de ser uma empreitada corriqueira.

Contrastando com o zelo normativo das diretrizes para a formação docente no ensino superior em relação ao espaço/tempo reservado aos estudantes para as práticas escolares, não se tem cogitado em reservar oficialmente um espaço/tempo aos professores para o

exercício da tutoria e da docência compartilhada nas formas próprias de organização das suas instituições.

Pergunta-se: Dever-se-ia pensar em incluir a tutoria entre as atribuições docentes no regimento escolar, diante da grande quantidade de estagiários a atender? Ou, tal como essa função vem sendo concebida historicamente desde a criação das escolas de aplicação, ela seria reservada a poucos? A quais poucos? Aos professores experientes? Àqueles que detêm a excelência pedagógica a ser imitada pelos aprendizes docentes? Aos professores de boa vontade? Aos que possuem espírito investigativo e são capazes de refletir sobre as escolhas que fazem e as suas alternativas? Ou será que é preciso pensar também nos professores cansados, que usualmente recebem os nossos estagiários e economizam voz e energia reproduzindo os textos e os exercícios do livro didático para manter os alunos ocupados? Ou, ainda, nos docentes acuados pela indisciplina e por intimidações dos alunos?

É particularmente nas escolas-campo que se podem observar indícios de uma diferenciação de funções entre aqueles professores do corpo docente que recebem os estagiários em projetos compartilhados com as universidades. Parte de seu horário de trabalho pode, por vezes, ser reservada às atividades com os licenciandos, ao mesmo tempo que, em contrapartida, são diminuídas as horas que eles dedicam ao ensino regular. Começam também a aparecer propostas de incorporação de créditos à carreira docente, como forma de reconhecimento pelo acréscimo de trabalho acarretado por esse tipo de atendimento, tal como indicam os estudos feitos na Unesp (Rubo, Fernandes, Penteado, Mendonça, 2015; Silva, 2015).

O Pibid, porém, como exigência própria do programa – e este me parece o seu principal mérito –, cria condições para a formulação compartilhada de projetos entre as escolas da educação básica e os professores das instituições de ensino superior. Há que se admitir, contudo, que nem sempre é fácil mobilizar a escola básica, que tende muitas vezes a opor resistência a projetos “compartilhados”, porque não é raro que sejam muitas as entidades com as quais a instituição deve compartilhá-los. Além disso, a formulação proposta pelos projetos Pibid, como têm constatado estudos como os de Puiati (2014), pode espelhar mais as preocupações do ensino superior do que as reais demandas de professores e alunos do ensino básico.

Nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, as dificuldades de envolvimento das escolas, dos professores das instituições de ensino superior e dos estagiários em projetos conjuntos costumam ser ainda maiores. Isso leva a afrouxar as expectativas recíprocas das instituições no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Além disso, é bom que se observe que a proporção de professores supervisores e de estagiários no Pibid é, em média, de 1/7, e a de coordenadores de área para bolsistas, de 1/17, ou seja, é infinitamente menor do que a razão professor das instituições de ensino superior/ estagiários nos cursos regulares de licenciatura. Com duas turmas de quarenta alunos por semestre em disciplinas com estágio obrigatório, por exemplo, um único professor de curso de licenciatura terá de equacionar junto com as escolas e, teoricamente, supervisionar os estágios de oitenta estudantes. Indaga-se, então: Como desenvolver com esses oitenta estudantes projetos significativos de estágio, a não ser com o trabalho articulado dos professores do ensino superior e o suporte institucional de uma rede de ensino que requer muito mais do que algumas escolas-campo?

Marli André (2015), ao analisar programas de formação compartilhada com secretarias de Educação, como o Bolsa Alfabetização, do município de Jundiaí, e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, também aponta características semelhantes às aquelas encontradas no Pibid que respondem pela sua avaliação positiva. Além das bolsas, são elas: a formalização dos programas e o respaldo que recebem dos órgãos governamentais; o fato de terem estrutura bem definida, objetivos claros e atribuições precisas para os diferentes participantes, assim como o de possuírem mecanismos de controle e cobrança de resultados subsumidos na sua proposta e nas suas atividades.

Os saberes docentes e a tutoria

Uma vez discutidas as condições de possibilidade de sucesso da formação compartilhada por meio das atividades de estágio, nas circunstâncias em que são oferecidas nos cursos de licenciatura, avancemos na reflexão sobre a própria natureza da formação recebida nas escolas e a contribuição de seus formadores.

Os estudantes das licenciaturas consideram as atividades de estágio muito fragmentadas, em razão das demandas específicas dos inúmeros docentes do curso e da falta de um programa conjunto e articulado nas faculdades. Sua duração é curta, e os alunos não podem observar os resultados das intervenções realizadas. Já o Pibid possibilitaria uma permanência mais prolongada na escola, uma visão mais integrada sobre como ela funciona, sobre as diferentes dimensões que concorrem para o seu funcionamento, e uma participação mais efetiva nas suas atividades, em particular, naquelas realizadas em sala de aula.

Temos acompanhado projetos de estágio em que o professor da escola, chamado a ser coformador dos estagiários, com frequência sente-se perplexo diante da nova atribuição. Na Universidade de São Paulo, tenho observado, por exemplo, que uma das principais demandas dos professores supervisores das escolas-campo tem sido a de que a faculdade lhes ofereça mais cursos de formação continuada. Tais dificuldades decorrem, do meu ponto de vista, da insuficiência de definição da escola básica como lócus de formação inicial para a docência.

A tutoria demanda outra forma de trabalho, bastante distinta daquela do professor da educação básica para ensinar os seus alunos, e requer outras competências e habilidades. E a incorporação das atitudes investigativas no trabalho compartilhado na escola não é tarefa que depende exclusivamente dos tutores. Diria ainda que tampouco a universidade dá conta dessa tarefa no trabalho que pretende ser conjunto. Entre a valorização dos saberes docentes, encontrada nos estudos da vertente teórica centrada na escola, e a perplexidade desses professores diante dos constantes impasses colocados pela educação de crianças e de adolescentes, assim como diante dos estagiários que eles devem acompanhar, há um caminho que mal começa a ser percorrido. É preciso ter em mente que o papel dos professores como formadores de licenciandos tem sido incorporado de modo subalterno nessa nova configuração.

Temo que, enquanto prevalecer essa correlação de forças no campo simbólico e o não lugar para a tutoria e a formação compartilhada nas escolas, os professores da escola básica continuarão sendo muito mais os consumidores dos cursos de formação continuada que lhes têm sido oferecidos a granel, como adverte Nóvoa (1999), do

que os parceiros idealizados por uma política docente que não os consultou, nem a eles nem às suas entidades, para saber se querem entrar nesse jogo e com que cartas querem jogar.

Para finalizar

Uma última provocação. Tão grandes têm sido as mobilizações a favor da permanência e expansão do Pibid que a Emenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 14 de abril de 2013 (Brasil, 2013), ao dispor que todos os entes federados incentivem a formação de docentes mediante programa dessa natureza, sugere que ele seja tomado como parte integrante da própria concepção dos cursos (art. 62, § 5º).

Para a transformação de um restrito programa do governo federal em política de Estado, há, contudo, uma pergunta que não pode calar: Quem vai pagar essa conta? Ou, falando mais claramente: Será do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que sairão os recursos para a sustentação dos projetos que contemplam os postulantes a docentes no ensino superior?

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.97-115.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.75-110, 2003.
- BRASIL – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília/DF, 2001.
- _____. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

- nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015.
- _____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília/DF, 2006.
- _____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a.
- _____. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília/DF, 2002b.
- CALDERANO, M. Assunção. *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- GATTI, B. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, v.41, p.1-120, set. 2015.
- _____; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- _____; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- LUDKE, M. Estágio supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, B. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.171-85.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun.1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M.; SOCORRO, L. *Estágio e docência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PUIATI, L. *Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM*. Santa Maria, 2014. Dissertação

- (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- RUBO, E. et al. Do núcleo de ensino ao Pibid: contribuição da Unesp à formação de professores. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.153-68.
- SANTOS, V. M. Ações cooperativas entre universidade e escola para a formação de professores. In: DE PIETRI, E. et al. (Orgs.). *A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o Pibid na Universidade de São Paulo (2011-2014)*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015. p.7-19.
- SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p.323-38, abr.-jun. 2012.
- SILVA, V. P. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.187-200.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J. C. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.119-31.
- ZEICHENER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v.35, n.3, p.479-504, 2010.