

Espaços de formação docente: a necessidade de reconhecer e ampliar as possibilidades

Delano Moody Simões da Silva

Ana Júlia Pedreira

A proposição de um número para a revista *Em Aberto* abordando a temática da formação docente poderia ser facilmente justificada pela importância de se discutir sobre a formação de um profissional fundamental para nossa sociedade, levando em consideração sua atuação não só para o nosso presente, como também para as gerações futuras. No entanto, este número faz um recorte específico do tema no cenário nacional, partindo do princípio, que vem se tornando um consenso nos últimos anos, de que a formação docente deve ser construída dentro da profissão (Nóvoa, 2009). Levando em consideração o público-alvo, os profissionais, os espaços e as relações envolvidas na atuação do professor, os textos aqui apresentados discutem os espaços de formação docente previstos na legislação, além de outras possibilidades que são locais de atuação docente, mas não são contempladas nos documentos oficiais ou reconhecidas nos processos formativos.

A formação docente no Brasil ocorre tradicional e institucionalmente em dois espaços: instituições de ensino superior (IES) e escolas de educação básica. Para esses dois espaços existem legislações específicas e programas oficiais que regulamentam e promovem ações. Entre a legislação podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e as diretrizes de formação de professores (Brasil. CNE. CP, 2002, 2015, 2017, 2020), que estabelecem a carga horária, as relações entre teoria e prática e os estágios supervisionados de ensino. No estágio temos o primeiro ponto de tensão nos espaços de formação, pois ele deve ocorrer fora das IES, necessitando, assim, de um diálogo entre as IES e as escolas, entre os professores das IES e os professores da educação

básica. A regulamentação desse diálogo fica a cargo das duas instituições, porém essa regulamentação não estabelece com clareza a função e os limites de cada um dos componentes. Na literatura sobre estágio encontramos diversos relatos, nos mais diferentes contextos, sobre a falta de clareza dessa relação de formação, bem como a necessidade de uma discussão sobre o papel de cada um nesse processo e dos subsídios necessários para desempenhar essas funções.

Com a compreensão de que o tempo na escola deve ser ampliado e o professor da educação básica, reconhecido como parceiro no processo de formação, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lança o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, propiciando aos licenciandos sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Essa inserção visa oportunizar aos futuros professores, que se encontram na primeira metade do seu curso de graduação, a criação e a participação em experiências metodológicas que busquem superar problemas corriqueiros no processo de ensino e de aprendizagem. Apesar das suas contribuições na formação docente, restrições orçamentárias limitam o número de alunos e supervisores que podem participar do Pibid e dificultam a integração do programa com as demais ações de formação de professores nas IES.

Implementado no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que também compõe a Política Nacional de Formação de Professores, visa a imersão do licenciando na escola de educação básica, aperfeiçoando a sua formação na prática docente, a partir da segunda metade do seu curso de graduação. Além disso, o PRP pretende ampliar e fortalecer a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica, no que tange à formação inicial de professores. O PRP proporcionou trocas de experiências resultantes da interação entre o professor da educação básica e o residente, e do residente com o estudante da educação básica, o que vem enriquecer a experiência da prática docente (Santos *et al.*, 2020).

Além dos espaços citados, existem outras possibilidades de atuação do professor ou que podem ser utilizados no processo educacional dos alunos da educação básica. Entre eles estão os museus, planetários, zoológicos, jardins botânicos, centros de ciências, hospitais, bibliotecas, etc. Não existe previsão legal para utilizar tais espaços na formação dos docentes; utilizá-los fica a cargo de um professor ou de uma disciplina na graduação.

Os textos apresentados neste número abordam, em vários contextos educacionais, possíveis espaços de formação docente, não com o objetivo de institucionalizá-los, mas de trazer à discussão as vantagens de se trabalhar com uma maior diversidade de espaços e contextos.

O artigo “Espaços de formação docente na perspectiva de cursos de licenciatura em Ciências Naturais ou da Natureza”, de Ana Júlia Pedreira, Jeane Cristina Gomes Rotta e Delano Moody Simões da Silva, abre a seção Enfoque discutindo os espaços educacionais formativos previstos nos estágios supervisionados das licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza (LCN), no Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os autores apontam que, dentre os 13 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados, cinco ofertam estágio em ambientes educacionais diferentes do espaço escolar. No que tange ao Pibid e ao PRP, em todos os editais da Capes a escola é valorizada como local de formação, mas oferece espaço para a busca de lugares alternativos que complementam as vivências na educação básica.

Na seção Pontos de Vista, Viviane Briccia, Joelson Alves Onofre, Maria Victoria Urrego Marmolejo e Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, no artigo “Estágio supervisionado do curso de Pedagogia: experiências de articulação com disciplinas de Metodologia no ensino de Ciências”, apresentam como o estágio supervisionado tem se mostrado fundamental no processo de formação docente, permitindo articulação entre a educação básica, a universidade e seus professores e estudantes. Indicam também que o estágio é, simultaneamente, ponto de referência, de convergência e de articulação entre teoria e prática, devendo haver espaço de debate no campo das mais diversas disciplinas nas licenciaturas.

No artigo “Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino”, Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Warley da Costa analisam essa disciplina nas licenciaturas em Ciências Biológicas e História. Os autores apresentam o lugar estratégico do estágio na formação inicial a partir de uma roda de conversa com ex-licenciandos, concluindo que, ao valorizar o “saber docente”, o estágio cria possibilidades para que os futuros professores assumam o cotidiano profissional com criatividade, criticidade e autonomia em relação às decisões curriculares.

Três artigos na seção Pontos de Vista discutem questões relacionadas ao Pibid e ao PRP. No primeiro deles, “Potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu impacto na formação docente”, Mariana dos Santos e Denise de Freitas analisam as orientações que deram origem ao Pibid e seus avanços e/ou retrocessos, as dimensões do seu impacto na formação docente e nos conhecimentos sobre a docência, e, também, tensões e potencialidades do programa nesse período de sua implantação, defendendo a ideia de que o Pibid seja consolidado como política de Estado.

Ana Paula Moreira Alves, Emerson Izidoro dos Santos, Luís Paulo de Carvalho Piassi e Rui Manoel de Bastos Vieira apresentam o artigo “O Pibid como modelo para difusão científica na periferia metropolitana de São Paulo: o caso do projeto Banca da Ciência”. Nele os autores mostram como a articulação entre o Pibid e o projeto de extensão em divulgação científica Banca da Ciência ampliou o conceito de docência, ao vincular a educação não formal e a divulgação científica como espaços de formação inicial de professores.

No terceiro artigo, que trata dos programas de iniciação à docência, intitulado “Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização”, Arisdélia Fonseca Feitosa, Paulo César Goglio, Maria de Fátima Camarotti e Eliete Lima de Paula Zárate analisam os vínculos

institucionais e os processos pedagógicos na formação profissional docente, indicando a repercussão do PRP na educação básica. Os autores vão além ao trazerem reflexões de como diferentes espaços educativos também constituem áreas potenciais para a formação docente.

Entre os espaços educativos que podem ser utilizados para a formação docente, as unidades socioeducativas e os museus se apresentam como excelentes possibilidades. Cynthia Bisinoto, no artigo “Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada”, aponta que desde o ano de 2016 os cursos de formação de professores devem contemplar conteúdos que tratem de direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes, além de abordar os processos de escolarização no atendimento socioeducativo. No entanto, a socioeducação permanece imperceptível nos cursos de formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

No artigo “Museu: espaço dialógico de formação”, de Daniela Franco Carvalho, contextualiza-se a produção acadêmica na área da educação em museus, no que se refere à formação de pessoas. Segundo a autora, a temática é abordada por meio de conceitos sobre o diálogo, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que propiciam compreensões acerca dos diversos elementos que contribuem para os processos formativos serem possíveis e se configurarem em eventos únicos.

A partir de referenciais da filosofia da diferença e de autores como Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze e Jacques Rancière, no artigo “Docência: espaço de experimentação e formação”, Silvia Nogueira Chaves discute o papel da experiência no processo de formação docente, contrapondo a noção de experiência como sequência procedimental planejada e controlada ou como acúmulo de vivências, para pensá-la como acontecimento, afirmando que a experimentação docente funciona como micropolítica ou pedagogia menor que potencializa mutações pedagógicas mais pareadas com espaço, velocidade e tempo presente.

Para o fechamento da seção Pontos de Vista, Giuliano Reis e Harveen Sandhu, no artigo “Expandindo ambientes de aprendizado institucionalizados na/para a formação de professores de ciências: o caso de uma horta comunitária em Ottawa”, trazem, a partir de suas experiências ao longo de cinco anos nessa cidade, a percepção de que espaços não institucionalizados, como uma horta comunitária, podem enriquecer os processos formativos de professores.

Na seção Espaço Aberto é apresentada a entrevista do professor António Nóvoa, realizada por Delano Moody Simões da Silva e Eloisa Pilati. Apoiado em sua experiência em diversas instituições pelo mundo, ele discute a necessidade de ressignificarmos os espaços educacionais formativos, valorizando algumas experiências bem-sucedidas, mas principalmente atualizando as relações estabelecidas entre as instituições formadoras e esses espaços, ampliando os diálogos e aproximando-os muito mais das demandas da sociedade.

Na seção Resenhas, duas obras são examinadas. O livro de Deborah P. Britzman, *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, apresentado na resenha de Diandra Singh e Giuliano Reis, procura entender o que significa aprender a ensinar sob a ótica da experiência de dois estudantes da licenciatura durante o período de estágio. Ao mesmo tempo, destaca mitos comuns que habitam

os programas de licenciatura e mostra como professores novatos podem, ao tentar dar sentido à sua prática, remeter às suas próprias experiências individuais como estudantes na escola. Ao final, o leitor é lembrado de que aprender a ensinar é um esforço para toda a vida.

Na segunda resenha, Paulo Gabriel Franco dos Santos realiza uma síntese do livro *A autonomia de professores*, de José Contreras Domingo, que anuncia possibilidades críticas para a formação docente. Tendo como categorias centrais a crítica à proletarização, à administração e ao domínio do trabalho docente, Contreras tece contribuições ricas para o campo da formação de professores, cujos pilares são as ideias de autonomia e de profissionalidade. A obra busca provocar a autorreflexão e convida a lançarmos mão de categorias críticas para empreender processos formativos transformadores.

A seção Bibliografia Comentada, elaborada por Maria Helena da Silva Carneiro, traz um conjunto de textos da área de formação de professores, que ampliam os horizontes dos leitores interessados em diferentes aspectos da temática, tais como: a prática como componente curricular, estágios supervisionados na formação de professores, a relação pedagógica do professor com o aluno, os museus, os centros de ciências e os planetários como espaços de formação docente, além de um texto que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente em um espaço híbrido de formação.

Ótima leitura!

Delano Moody Simões da Silva

Ana Júlia Pedreira

Organizadores

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 ago. 2017. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, A. B. G. et al. A importância do Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Manuel Bomfim (Araúá, SE) nas disciplinas de Ciências e Biologia. In: ENCONTRO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFS. 2020, São Cristóvão, SE. *Anais ...*. São Cristóvão, SE, 2020. [Publicação online]. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13331>. Acesso em: 23 jun. 2020.