

Políticas públicas para formação de professores

Marinalva Vieira Barbosa
Natália A. Morato Fernandes
(Organizadoras)

morato

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Jacques Therrien (UECE) – Coordenador
Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)
Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundação Cesgranrio)
Fernanda Müller (UnB)
Robson dos Santos (Inep)
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)
Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Políticas públicas para
formação de professores

Marinalva Vieira Barbosa
Natália A. Morato Fernandes
(Organizadoras)

Aberto

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Dorivan Ferreira Gomes | dorivan.gomes@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br

Editoria Executiva

Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Valéria Maria Borges | valeria.borges@inep.gov.br

Apoio Administrativo Luana dos Santos

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Clara Etiene Lima de Souza
Elaine de Almeida Cabral
Josiane Cristina da Costa Silva

Inglês Valéria Maria Borges

Espanhol Valéria Maria Borges

Normalização Bibliográfica Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa

Projeto Gráfico Marcos Hartwich

Diagramação e Arte-Final Lilian dos Santos Lopes

Tiragem 2.000 exemplares

Em Aberto online

Gerente Operacional Lilian dos Santos Lopes

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (Dired)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (Dired)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex
OEI

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicado online em junho de 2017.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral de 2010 a 2015
Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)

Natália A. Morato Fernandes (UFTM) 15

enfoque

Qual é a questão?

Políticas públicas para formação de professores:

Pibid, mestrados profissionais e PNEM

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)

Natália A. Morato Fernandes (UFTM) 23

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Estudo sobre a recontextualização do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Gicele Maria Cervi (ForPibid; Furb)

Milena Engels de Camargo (Furb) 43

O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais	
Janaina Aguiar Mendes Galvão (UFTM)	
Flávio Henrique Dias Saldanha (UFTM)	
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)	
Vera Lúcia Bonfim Tiburzio (UFTM)	55
Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras	
Silvana Aparecida Bretas (UFS)	
José Ricardo Carvalho (UFS)	67
Escola como <i>locus</i> da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores	
Licinia Maria Correa (UFMG)	
Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)	
Teodoro Zanardi (UFMG)	
Liliane Oliveira Palhares da Silva (UEMG)	87
Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou	
Thomas Massao Fairchild (UFPA)	105
Reflexões a partir do entrecruzamento de vozes sociais presentes no discurso de egressos do mestrado profissional	
Abigail Vital (Cefet-RJ)	
Andreia Guerra (Cefet-RJ)	119
Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997	
Mariana Luzia Corrêa Thesing (UFMS)	
Ana Paula dos Santos Ferraz (UFMS)	
Bruna de Assunção Medeiros (UFMS)	
Fabiane Adela Tonetto Costas (UFMS)	133
Políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica	
Silvia Garcia Vargas (UNA)	151

espaço aberto

Manifestação rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
como formação profissional em contextos reais

Helder Eterno da Silveira (UFU)

entrevistado por **Fernanda Borges de Andrade** (UFTM) **171**

Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares

Maria Beatriz Luce (UFRGS)

entrevistada por **Fernanda Borges de Andrade** (UFTM) **185**

resenhas

Limites do acesso e do sucesso no ensino superior

Thiago Antônio de Oliveira Sá (Unifal) **203**

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. 240 p.

Experiências formativas do Pibid em uma universidade pública:
movimentos de integração com a escola

Amanda Regina Gonçalves (UFTM) **207**

MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; ROSSATO, Luciana. (Org.). *Reflexões sobre as experiências do Pibid na UDESC*. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc, 2015. 251 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre políticas públicas para formação de professores

Natália A. Morato Fernandes (UFTM)

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM) **217**

presentation

Public policies for teacher training and its impacts
on basic education

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)

Natália A. Morato Fernandes (UFTM) 15

focus

What's the point?

Public policies for teacher training: Pibid,
professional master's degree and PNEM

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)

Natália A. Morato Fernandes (UFTM) 23

points of view

What other experts think about it?

Study on the recontextualization of the Programa Institucional
de Bolsa de Iniciação à Docência

Gicele Maria Cervi (ForPibid; Furb)

Milena Engels de Camargo (Furb) 43

The questionnaire as an instrument to evaluate the impacts of Pibid: the representations of principals, teachers and students in Uberaba, Minas Gerais	
Janaina Aguiar Mendes Galvão (UFTM)	
Flávio Henrique Dias Saldanha (UFTM)	
Maíra Sueco Maegava Córdoba (UFTM)	
Vera Lucia Bonfim Tiburzio (UFTM)	55
Implementation of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa in Sergipe: formative and evaluating strategies	
Silvana Aparecida Bretas (UFS)	
José Ricardo Carvalho (UFS)	67
The school as locus of continuing education and the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: effects on teachers' lives	
Licinia Maria Correa (UFMG)	
Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)	
Teodoro Zanardi (UFMG)	
Liliane Oliveira Palhares da Silva (UEMG)	87
Requalification and resistance: what Profletras tells us about a future that has already arrived	
Thomas Massao Fairchild (UFPA)	105
Reflections on the intertwined social voices present in the discourse of graduates from the professional master's degree	
Abigail Vital (Cefet-RJ)	
Andreia Guerra (Cefet-RJ)	119
Teacher training in special education in the "Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira" from 1997	
Mariana Luzia Corrêa Thesing (UFSM)	
Ana Paula dos Santos Ferraz (UFSM)	
Bruna de Assunção Medeiros (UFSM)	
Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)	133
Public policies on teacher training in Costa Rica	
Silvia Garcia Vargas (UNA)	151

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations, etc.

The Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
as professional training in real contexts

Helder Eterno da Silveira (UFU)

interviewed by **Fernanda Borges de Andrade** (UFTM) **171**

Teacher training: the policy and the curricular guidelines

Maria Beatriz Luce (UFRGS)

interviewed by **Fernanda Borges de Andrade** (UFTM) **185**

reviews

Limits of access and success in higher education

Thiago Antônio de Oliveira Sá (Unifal) **203**

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. 240 p.

Pibid's formative experiences at a public university:
movements of integration with the school

Amanda Regina Gonçalves (UFTM) **207**

MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; ROSSATO, Luciana (Org.). *Reflexões sobre as experiências do Pibid na UDESC*. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc, 2015. 251 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on public policies for teacher training

Natália A. Morato Fernandes (UFTM)

Marinalva Vieira Barbosa (UFTM) **217**

apresentação

Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica

Marinalva Vieira Barbosa
Natália A. Morato Fernandes

As ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais – este é um conceito amplo e engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação. Considerando educação como algo vasto, que acontece em diferentes espaços (família, igreja, comunidade, dentre outros), cabe destacar que as políticas educacionais abrangem também (e não só) a educação escolar que se procura oferecer para uma população de modo geral. Por isso, a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar.

Diante disso, as políticas de formação de professores ganharam força e visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação fundamental para a melhoria da educação básica. Desde 2007, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que assumiu a condição de agência responsável pela proposição e desenvolvimento de ações para a formação de professores da educação básica – fizeram investimentos vultosos em programas e projetos com vistas à qualificação e valorização da docência. Foram focos desses investimentos a formação inicial e a formação continuada, nas modalidades presencial e a distância.

De acordo com Montandon (2012), duas premissas sustentaram as ações decorrentes das políticas públicas voltadas para a melhoria da educação e, por consequência, para a formação de professores: a primeira é a de que tais ações precisam envolver a União, os estados e os municípios; a segunda é a de que sejam concebidas a partir da articulação entre MEC, instituições de educação superior (IES) e as escolas de educação básica. Decretos, resoluções e portarias que deram materialidade a essas políticas enfatizam de forma reiterada a necessidade de garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, rompendo assim as dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, escola e universidade e, principalmente, conhecimento científico e didático.

As formas de atuação/ação dos entes responsáveis pelas políticas para formação de professores foram, direta ou indiretamente, determinadas pela União. Também foram definidos os focos de atenção com vistas à melhoria da educação. Entretanto, após aproximadamente uma década do início dessas ações do governo federal, cabe indagar: Como estão sendo articuladas essas políticas? Quais impactos estão produzindo na formação de professores para a educação básica?

Diante desses questionamentos e considerando a dimensão dessas ações, nasceu a proposição deste número da revista *Em Aberto* sobre políticas públicas para formação de professores, enfocando os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e dos programas de mestrados profissionais – todos voltados para a valorização e incentivo à docência, a qualificação para o ensino na educação básica e o fortalecimento dos cursos de formação inicial e continuada nas instituições de ensino superior. Assim, a escolha desses programas se justifica porque, no momento em que foram implantados, representaram um importante investimento e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo de promover mudanças em diversos níveis da educação. Além disso, são programas cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Entendemos que publicizar reflexões sobre os resultados/impactos desses programas é relevante – considerando que as políticas públicas se efetivam por um processo que envolve decisão governamental, formulação, implantação e monitoramento/avaliação – pois, poderá trazer a público elementos importantes para se pensar a efetividade (em termos de alcance dos objetivos e metas), a continuidade ou o redirecionamento dessas políticas.

Por fim, cabe destacar que a formação inicial e continuada de professores ainda é fundamental e mantém um caráter emergencial – porque, conforme já dito, é a ação que dá condições para que os professores exerçam suas atividades nas escolas de forma a se chegar a uma educação eficiente e acessível para todos. Mostrar como essas políticas estão sendo realizadas significa trazer elementos fundamentais para reforçar (ou rever) as concepções que sustentaram sua criação e implementação. Significa jogar luz sobre sua relevância para se produzir melhoria na e para a educação.

Tendo em vista a temática definida para este número, abrimos a seção *Enfoque* – *Qual é a questão?* com o artigo “Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM”, de Marinalva Vieira Barbosa e Natália A. Morato Fernandes. São analisados documentos oficiais, como decretos e portarias, e documentos orientadores dos programas Pibid, mestrados profissionais e PNEM, no intuito de identificar o perfil docente que tais ações visam construir, a possibilidade de estabelecer aproximações entre tais programas e as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A seção *Pontos de Vista* traz artigos sobre quatro programas educacionais que se inserem na política de formação de professores desenvolvida no Brasil nos últimos anos, um artigo sobre a formação de professores em educação especial e um artigo sobre as políticas públicas para formação de professores na Costa Rica.

Os autores são professores pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil, e a autora do artigo internacional é da Universidad Nacional de Costa Rica. Interessante observar que são docentes que estiveram/estão envolvidos com os programas e as políticas analisados e que se dedicam a eles não apenas para operacionalizá-los, mas também para refletir e produzir conhecimento acerca deles, promovendo, desse modo, a aproximação entre teoria-prática-produção de conhecimento.

O primeiro artigo da seção *Pontos de Vista* – abrindo o bloco de artigos que analisam os programas educacionais implementados recentemente no Brasil –, intitulado “Estudo sobre a recontextualização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, de autoria de Gicele Maria Cervi (ForPibid; Furb) e Milena Engels de Camargo (Furb), examina os projetos institucionais do Pibid de três IES do estado de Santa Catarina, utilizando o método Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), conforme proposto por Stephen Ball. Nessa perspectiva, a análise evidencia que, “com influência da Portaria Capes nº 96/2013, as IES desenvolveram seus projetos institucionais e apresentaram aproximações nos discursos propostos em questões como ações inovadoras, práticas interdisciplinares e envolvimento com tecnologias, o que faz parte dos objetivos do programa, porém, apresentaram novos textos e discursos”.

O segundo artigo, “O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais”, de Janaína Aguiar Mendes Galvão, Flávio Henrique Dias Saldanha, Maíra Sueco Maegava Córdula e Vera Lúcia Bonfim Tiburzio, origina-se de uma pesquisa realizada no período de 2014 a 2016 por um grupo de professores (do qual os autores fazem parte) vinculados ao Pibid da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O artigo toma como foco o questionário, um dos instrumentos de obtenção de dados utilizados na pesquisa. Os autores destacam os dados obtidos por meio desse instrumento para delinear o perfil dos participantes, sua contribuição para o planejamento das etapas consecutivas da pesquisa, com o uso de outros instrumentos, e o papel de atividade formativa que esse instrumento desempenhou para a equipe multidisciplinar de professores pesquisadores.

O terceiro artigo, intitulado “Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras”, de Silvana Aparecida Bretas (UFS) e José Ricardo de Carvalho (UFS), investiga os impactos desse programa ao longo dos três primeiros anos de realização. Os autores apresentam detalhes sobre a organização dessa experiência, observando se a formação continuada trouxe o empoderamento dos professores na ação de alfabetizar e se recriou novos processos metodológicos de ensino.

O quarto artigo, “Escola como *locus* da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores”, de autoria de Licínia Maria Correa (UFMG), Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG), Teodoro Zanardi (PUC-MG) e Liliane Oliveira Palhares da Silva (UEMG), discute o impacto da formação continuada, viabilizada pelo PNEM, na prática docente. Este programa, assim como o PNAIC, constitui-se a partir da união de esforços de três entes federados: União, estados e municípios, por meio da atuação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, das secretarias estaduais de educação e das universidades públicas federais e estaduais. No artigo, o PNEM é contextualizado em meio às recentes mudanças da educação básica e da legislação educacional, particularmente para essa etapa de ensino. Os autores tomam como universo empírico o processo de formação coordenado e executado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no biênio 2014-2015.

No quinto artigo, “Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou”, de Thomas Massao Fairchild (UFPA), discute-se a relação entre docência e conhecimento no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Para tanto, o autor analisa documentos normativos e textos acadêmicos produzidos por alunos do programa, visando refletir sobre questões relacionadas à forma e ao conteúdo dos produtos gerados a partir dessa formação. O autor problematiza o modelo de formação pautado na separação entre concepção e execução do trabalho de ensino, destacando a existência, por um lado, de mecanismos de controle sobre o tipo de produção almejado e, por outro lado, de possíveis estratégias de resistência a tal controle nas produções dos alunos.

O sexto artigo, intitulado “Reflexões a partir do entrecruzamento de vozes sociais presentes no discurso de egressos do mestrado profissional”, de Abigail Vital (Cefet-RJ) e Andreia Guerra (Cefet-RJ), tem como objetivo apresentar uma análise discursiva do entrecruzamento de vozes sociais que contribuem para a realização da prática docente dos professores da educação básica egressos de mestrados profissionais. O foco da reflexão recai sobre os impactos dessa formação na construção da autonomia e autoria desses egressos quando estão no exercício da docência.

O sétimo artigo, “Formação de professores em educação especial no ‘Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira’, de 1997”, de autoria de Mariana Luzia Corrêa Thesing, Ana Paula dos Santos Ferraz, Bruna de Assunção Medeiros e Fabiane Adela Tonetto Costas – pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) –, tem por objetivo problematizar alguns elementos das políticas públicas referentes à formação de professores da educação especial. Por meio da pesquisa documental, realiza a análise do Plano Nacional de Educação

Proposta da Sociedade Brasileira, de 1997, e propõe um diálogo entre as diretrizes para a formação dos profissionais da educação previstas nesse documento e os encaminhamentos mais recentes sobre a formação de professores no País, dentre estes, os de educação especial.

Fechando a seção *Pontos de Vista*, temos o artigo “Políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica”, de Silvia García Vargas (UNA). O texto apresenta, por meio de análise documental e revisão bibliográfica, um estudo sobre o que tem sido feito na Costa Rica em matéria de formação docente, a partir da década de 1990. Tais iniciativas são examinadas mediante a legislação educacional do país, trazendo também referências ao contexto socioeconômico nacional em que essas políticas se inserem, bem como algumas influências internacionais. Em que pese a especificidade da experiência desse país centro-americano, algumas similaridades poderão ser percebidas em relação à realidade brasileira.

A seção *Espaço Aberto* está composta por duas entrevistas realizadas por Fernanda Borges de Andrade com Helder Eterno da Silveira, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Maria Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Helder Eterno da Silveira fala sobre como, quando e porquê surgiu o Pibid e traça um panorama a partir de sua experiência como coordenador institucional desse programa na UFU e, posteriormente, como coordenador geral de programas de valorização do magistério da Capes. Enfatiza, principalmente, a capacidade de o Pibid possibilitar a formação profissional em contextos reais e não apenas a partir de uma construção teórica sobre a escola, desafio importante e fundamental para a profissão docente na atualidade.

Maria Beatriz Luce discute a questão da política de formação de professores e a concepção que perpassa as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, que estão sendo implantadas no País. Trata-se de um tema central que envolve não somente as universidades, mas as secretarias municipais e estaduais de educação, e promove a oportunidade de uma configuração federativa e participativa na formulação de políticas educacionais.

Na seção *Resenhas*, Thiago Antônio de Oliveira Sá (Unifal) analisa a coletânea *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*, publicada em 2015, organizada pelas professoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Gabriela Honorato e Rosana Heringer. De acordo com o resenhista, trata-se de uma obra resultante de uma agenda de pesquisa pujante, que tem como sujeitos de pesquisa os estudantes universitários de origens populares, num contexto nacional de expansão da oferta de vagas no ensino superior. A temática geral da obra são os efeitos empiricamente observados das políticas para democratização do acesso e da permanência na graduação, como as medidas de expansão de instituições, cursos e vagas e as ações afirmativas para estudantes de baixa renda oriundos das escolas públicas e para afrodescendentes.

A segunda resenha, feita por Amanda Regina Gonçalves (UFTM), apresenta a coletânea *Reflexões sobre as experiências do Pibid na Udesc*, organizada por Rosa

Elisabete M. W. Martins e Luciana Rossato, ambas professoras nos cursos de licenciatura e, respectivamente, coordenadoras de área dos subprojetos de geografia e história do Pibid da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis. De acordo com a resenhista, o livro evidencia um avanço nas políticas públicas direcionadas à formação de professores no Brasil e, portanto, representa um movimento de produção de conhecimento específico do período atual nas licenciaturas brasileiras, especificamente sobre a formação inicial de professores.

Na seção *Bibliografia Comentada*, organizada por Natália A. Morato Fernandes e Marinalva Vieira Barbosa, indicam-se obras relacionadas a políticas públicas para a formação de professores. Diante de um tema tão abrangente e com produção significativa, essa seleção buscou privilegiar obras publicadas recentemente e com abordagem a partir de distintas áreas do conhecimento. Para tanto, as organizadoras contaram com a colaboração de professores que atuam nos cursos de licenciatura da UFTM e ajudaram a selecionar e comentar as obras.

Em suma, considerando que as reflexões presentes nos artigos, as entrevistas e as resenhas têm como foco pesquisas realizadas sobre diferentes programas e políticas voltados para a formação de professores, entendemos que esta publicação contribui com importantes elementos para uma análise mais aprofundada sobre os desdobramentos dessas políticas nos estados, nos municípios, entre as IES que atuam na implementação dessas ações nas escolas e dentro de suas próprias propostas de formação inicial e continuada. São reflexões que, pela base teórica diversa que as sustentam, também trazem olhares diferentes para os resultados, efeitos e impactos dessas políticas (e as pesquisas delas derivadas) como produção de conhecimento sobre a formação inicial e continuada.

Marinalva Vieira Barbosa
Natália A. Morato Fernandes
Organizadoras

Referência bibliográfica

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/103/86>>. Acesso em: 15 maio 2017.

Qual é a questão?

enfoque

Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM

Marinalva Vieira Barbosa

Natália A. Morato Fernandes

23

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as concepções, o perfil docente, os diálogos e as contradições que orientam as políticas formativas atuais, com base nos documentos de criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), dos mestrados profissionais (MPs) e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Especificamente, interessa saber qual perfil docente tais políticas buscam construir e se mantêm relação entre si e entre as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Palavras-chave: políticas; formação; docência; concepções.

Abstract

Public policies for teacher training: Pibid, professional master's degree and PNEM

This article aims to analyze the conceptions, the teacher profile, the dialogues and the contradictions that guide the current formative policies; based on the documents which created the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), professional master's degrees and the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Specifically, it is interesting to uncover what teacher's profile these policies seek to build and whether they are related to each other and to the goals of the Plano Nacional de Educação (PNE 2015-2024).

Keywords: policies; education; teaching; conceptions.

Introdução

As políticas públicas para formação inicial e continuada de professores, dentro do escopo de preocupações relacionadas à melhoria da educação, no Brasil das últimas décadas, ganharam relevância nas pesquisas acadêmicas e também nos investimentos realizados pelos governos das esferas municipal, estadual e federal com vistas à melhoria da educação básica. Na mesma direção, houve investimento considerável em busca da melhoria da formação de professores, entretanto, esse tema continua presente nos debates em razão dos problemas que apresenta. A formação de professores é não só uma demanda não esgotada, mas também segue como um grande desafio, principalmente quando se focalizam os avanços ou não das políticas públicas implantadas (Azevedo; Aguiar, 2001; Gatti, 2008; Gatti; Barretto; André, 2011; Montandon, 2012).

Diante dessa atualidade, considerando os objetivos formativos presentes nos documentos legais de criação (portarias, decretos e documentos de apresentação) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programas de mestrados profissionais (MPs) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), procuramos responder a três perguntas:

- 1) Como a formação inicial e continuada são concebidas? Especificamente, qual perfil do profissional é delineado nos objetivos desses programas?
- 2) Há diálogo entre os objetivos desses programas no que diz respeito à formação?
- 3) A formação proposta pelos três programas dialoga com o que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelecem?

A escolha desses três programas para análise se justifica pelo seguinte:

- a) são de abrangência nacional, portanto alcançam professores de todas as regiões do Brasil;

- b) alcançam professores de todos os níveis da educação básica, principalmente a partir do ensino fundamental;
- c) possibilitam, entre a formação inicial e continuada que oferecem, uma espécie de *continuum*, uma vez que o bolsista do Pibid pode vir a ser o aluno dos mestrados profissionais e/ou poderá estar entre aqueles que atuam no ensino médio, que são também público da formação oferecida pelo PNEM.

No que diz respeito à estrutura deste artigo, inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre a formação de professores no Brasil, enfocando as políticas, as contradições e as influências que a organização das políticas para formação sofre em razão das demandas sociais e econômicas. Nas análises, após um resumo de apresentação de cada programa, o foco recai sobre as concepções presentes nos seus respectivos objetivos e, conseqüentemente, sobre o professor que cada um visa formar. A título de conclusão, buscamos delinear os diálogos entre as propostas desses programas, suas contradições e de que maneira eles contribuem para a efetivação das metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024.

Formação de professores no Brasil: políticas, contradições e influências

Regulamentação e política governamental

No quadro das transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, especificamente nos anos seguintes ao processo de redemocratização do Brasil, a formação de professores ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, como consequência dos debates que ganharam força sobre a qualidade do ensino oferecido na escola básica. Ou seja, como tais discussões vêm ocorrendo também em contexto de importantes demandas por uma educação básica que atenda às exigências econômicas relacionadas à mão de obra qualificada para o mercado de trabalho contemporâneo, por isso, a escola passou a ser vista como a responsável por criar as condições para que os indivíduos pudessem desenvolver suas capacidades e aprender os conteúdos necessários para compreender e para participar das relações sociais, econômicas e culturais cada vez mais plurais.

A qualidade da educação e a formação de professores passaram a ser pauta nas agendas e discussões sobre educação no Brasil e nas ações e políticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Passaram a ser faces de uma mesma questão e, conseqüentemente, esta última ganhou ressonância no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Naquele momento, a meta era fazer com que, em dez anos, todos os professores que atuavam na educação básica, nos seus diferentes níveis, alcançassem a formação superior. Não tendo sido alcançada essa meta, o parágrafo 4º do art. 87, foi revogado.

Diante disso, a formação de professores tornou-se um tema crucial, implicado em qualquer discussão que visasse propor políticas públicas para a educação escolar, devido ao reconhecimento de que os desafios apresentados para a escola contemporânea exigiam/exigem um patamar cada vez mais elevado de formação do seu corpo docente. Tal preocupação está registrada no art. 61 da LDB, que define a formação dos profissionais da educação como resposta às necessidades e objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. No artigo seguinte, define-se que a formação mínima do professor da educação básica deverá ser realizada em nível superior, em instituições de ensino superior (IES):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415/2017).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796/2013). (Brasil, 1996).

No decorrer dos anos 2000, ocorreu a expansão da oferta de programas e projetos de formação (Brasil. Capes, 2013). A parceria entre universidade e escola foi intensificada. Conseqüentemente, a qualidade dessa formação e a sua efetivação em transformações das práticas de ensino e aprendizagem também passaram a ser um tema de grandes preocupações, uma vez que, na ponta desse processo, estão as exigências sociais e econômicas mais amplas de produção de um indivíduo capaz de compreender, agir e propor mudanças no contexto global e neoliberal em que está inserido (Mazzeu, 2009; Tommasi; Warde; Haddad, 2009).

O MEC, de acordo com Weber (2015), ao longo dos anos que precederam a aprovação da LDB, mostrou-se bastante proativo na execução da tarefa de oferecer meios para impulsionar a efetivação de ações de formação inicial e continuada de professores. Dentre elas, a mais expressiva, segundo a autora, foi a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, que ficou sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especificamente na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Essa política, no momento da sua instituição, em 2009, fundamentalmente, visou firmar o reconhecimento da importância do professor na realização do processo educativo escolar e, em consequência disso, a necessidade de sua valorização profissional.

Entretanto, todas essas mudanças, efetivadas à luz do texto da LDB e em documentos oficiais que a desdobraram, não foram suficientes para produzir a formação requerida para os profissionais da educação básica, de maneira a atender às necessidades atuais da escola básica, principalmente no que diz respeito ao que dela é demandado. Os investimentos feitos também não resultaram no número de profissionais necessários para ocupar a demanda da escola básica. Ainda é muito

comum associar o desempenho dos alunos da educação básica em exames nacionais e internacionais à qualidade de formação do professor. Nos textos críticos ao ensino realizado pela escola básica, os objetos criticados são muitas vezes os mesmos de décadas anteriores a todo esse movimento em busca da melhoria da educação pela via do investimento na formação inicial e continuada.

Conseqüentemente, nas metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024, questões como formação específica, formação em nível de pós-graduação, valorização profissional e plano de carreira compõem o eixo central intitulado “Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”.

O objetivo da nota técnica da Meta 15 é, na vigência do PNE, garantir a formação específica do professor. Essa nota trata de um problema antigo, bastante presente nas discussões sobre as políticas de formação, qual seja: o desvio de função. Segundo o texto da nota, no Brasil de 2013, devido à escassez de licenciados para determinadas áreas, ainda era comum professores atuarem em disciplinas para as quais não foram formados. O percentual de professores com formação compatível com a disciplina que lecionava era de 50% e, com pequenas variações, esse percentual era similar para todos os níveis de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e médio.

Na conclusão dos resultados apresentados na nota técnica da Meta 15, afirma-se que é necessário ampliar os esforços e investimentos na formação superior nas áreas específicas em que atuam muitos professores da educação básica. Nesse sentido, a Meta 16 já aponta um direcionamento desse investimento, qual seja: a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores hoje ativos e também a oferta de formação continuada em suas áreas de atuação.

A “escassez oculta” ou a falta de profissionais com formação adequada à área em que atuam, de fato, põe em evidência dois problemas: a desvalorização da carreira docente e a falta de um plano de carreira que contemple também as questões relacionadas à remuneração. As metas 17 e 18 voltam-se para a valorização dos profissionais da educação básica, prevendo inclusive a equiparação salarial com as demais profissões com o mesmo nível de formação, e para o estabelecimento de planos de carreiras baseados no piso salarial previsto na Constituição Federal. Em síntese, tais metas do PNE representam o reconhecimento de que ainda são necessárias políticas governamentais que visem criar condições efetivas para que esse profissional se sinta valorizado socialmente pelo esforço que precisa depreender na formação das gerações futuras, na perspectiva do que lhe é demandado pela sociedade contemporânea (Gatti; Barretto; André, 2011).

Pibid, MPs e PNEM: abrangências e concepções

Contextualização e eixos de sustentação

Os programas analisados neste artigo foram criados com vistas a alcançar professores que atuam em diferentes níveis do magistério da educação básica,

enfocando a formação inicial e continuada. Criados em diferentes momentos da implantação e execução da Política Nacional para Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, têm como eixo comum e orientador a “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 2008). Esse eixo sintetiza as atribuições da União, conforme previsto no parágrafo 1º, do art. 211, da Constituição Federal e que embasou o Decreto nº 8.752/2016 (que retoma o Decreto nº 6.755/2009). Esse decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujos objetivos, conforme o art. 4º, estavam previstos para ser efetivados a partir da “criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (Brasil, 2009).

No contexto dessas regulamentações, o Pibid, criado em 2007 por meio da Portaria Normativa MEC nº 38/2007, e, instituído no âmbito da Capes, pela Portaria Normativa Capes nº 122/2009, teve dois objetivos:

- a) incentivar a iniciação à docência durante a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura de instituições públicas de ensino superior, valorizando o magistério e aqueles que optaram pela carreira docente;
- b) elevar a qualidade das ações que, nessas instituições, estavam voltadas para a formação inicial de professores.

28

Consequentemente, para a execução desses objetivos primeiros, estão previstos outros que alcançam a escola ao estimularem a integração da educação superior com a educação básica por meio da parceria entre secretarias estaduais e municipais de educação e universidades públicas, num trabalho colaborativo com vistas à melhoria do ensino nas escolas públicas – consideradas também como parceiras, corresponsáveis pela formação dos futuros professores.

Na modalidade mestrados profissionais (MPs), foram criados alguns programas voltados para a formação de professores da educação básica pública. Os MPs ganharam força na empolgação e ebulição que programas como o Pibid geraram nas universidades federais. Assim, o MEC, por meio da Portaria nº 17/2009, que retoma a Portaria Normativa MEC nº 07/2009, definiu os MPs como cursos de pós-graduação *stricto sensu* com foco na prática profissional e que, por isso, deveriam habilitar o profissional concluinte a:

- a) a atuar em atividades técnico-científicas e de inovação, por meio da incorporação do método científico;
- b) possuir uma formação apropriada que o permita aplicar o conhecimento adquirido durante a formação com rigor metodológico;
- c) incorporar (mantendo-se atualizado) os avanços científicos e tecnológicos de forma a construir solução para problemas específicos no seu ambiente de trabalho.

Com o mesmo intuito de oferecer formação continuada para professores em atuação na educação básica, o MEC, também por meio da pactuação entre universidades, estados e municípios e demais entidades engajadas em questões educativas, criou – por meio da Portaria nº 1.140/2013 – e implementou, em 2014, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), cujos objetivos e ações foram organizados em torno dos seguintes eixos:

- a) garantir a formação de professores e demais profissionais da escola;
- b) ampliar os espaços de formação dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino;
- c) induzir ao redesenho curricular do ensino médio;
- d) disponibilizar recursos pedagógicos e novas tecnologias.

Esses objetivos estão em consonância com a LDB e com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), definidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Em síntese, o Pibid alcança a formação inicial de professores em todos os níveis de escolarização – da educação infantil ao ensino médio. Os MPs, nas áreas em que foram instituídos, oferecem formação continuada a professores de diferentes níveis da educação básica – do ensino fundamental ao médio. Por sua vez, o PNEM alcança o professor do ensino médio, portanto, dos últimos anos da educação básica. Nesse sentido, o público do Pibid tem a possibilidade de se fazer presente nos demais programas, sendo que o público dos MP's certamente pode ser o público do PNEM. Aliás, a possibilidade de relação entre os públicos desses programas está assinalada no Regulamento do Pibid (Portaria nº 46/2016, anexo I, art. 7º, inciso II), em que a Capes coloca como uma das características necessárias aos projetos institucionais a articulação, nas propostas das IES, do Pibid com os programas institucionais do MEC e, dentre os enumerados, está o PNEM. Trata-se, portanto, de um conjunto de programas que alcança o professor da educação básica nos seus diferentes momentos e/ou níveis de formação e atuação e, conseqüentemente, oferecem subsídios para a construção da concepção do que seja o fazer docente nos dias atuais.

A formação e o perfil do professor nos objetivos do Pibid, MPs e PNEM

Para a análise a ser desenvolvida neste tópico, tomamos como base a concepção de que a profissão docente se constitui por meio do diálogo entre elementos teóricos e aqueles advindos das experiências práticas. Nesse sentido, as políticas formativas integram a constituição desse conjunto amplo de conhecimentos e saberes que o professor sustenta sobre a própria profissão, uma vez que, nas suas diferentes proposições, visam inserir o professor em contextos de aprendizagens teórico-práticos. Por isso, é fundamental dar atenção às concepções que norteiam tais políticas.

Conforme já dito, o Pibid objetiva alcançar o futuro professor na formação inicial. Dada a sua abrangência e proporção dos investimentos, trata-se de um programa que formará um número importante de uma geração de professores que ministrarão e/ou ministram aulas em todos os níveis da educação básica. No Regulamento do Pibid constam os seguintes objetivos:

Art. 4º [...]

- 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 e aprendizagem;
- V incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos 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 docente.
- VIII articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- IX comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (Brasil. Capes, 2016, anexo 1).

O inciso I dialoga com o previsto no art. 62 da LDB: possibilitar que o professor tenha formação em nível superior; enquanto que o inciso II, na mesma linha, pretende a valorização do magistério. Cabe destacar que, ao longo do texto, essa última questão não apresenta maiores definições acerca do que seria e de como se daria essa valorização. Ao leitor fica subentendido que o conjunto de ações formativas propostas nos objetivos levaria a essa valorização. As questões relacionadas às condições de trabalho e sua precariedade e à valorização profissional e salarial – que, inclusive, são as que mais afastam o futuro professor da docência –, não são abordadas nem postas como condição fundamental a ser enfocada durante essa formação. Com isso, cria-se a ideia de que a melhoria do trabalho docente depende somente da qualidade da formação do professor e, conseqüentemente, das práticas e conhecimentos que poderá manejar.

Os incisos III, VI e VII tocam numa questão histórica: a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola e de superar a dicotomia entre

teoria e prática vigente durante a formação na universidade e também durante o exercício docente. De diferentes perspectivas, esses três incisos apontam para aquilo que Imbernón (2000) chamou de um discurso paradoxal, contraditório porque postula que o nível acadêmico é importante para essa formação e, ao mesmo tempo, aponta as suas fragilidades, dentre as quais se destaca a não superação da concepção que dá maior valor aos conhecimentos teóricos, específicos, em detrimento dos conhecimentos práticos. Nesse sentido, a exigência prevista nos objetivos do programa para que haja equilíbrio e acomodação entre formação teórica e prática instala o dilema da formação culta *versus* a formação para a prática. Isso ocorre porque, por meio das ações do Pibid, deve-se, ao mesmo tempo, formar um professor culto – com capacidade para pensar as práticas de ensino considerando conhecimentos filosóficos e científicos –, e um professor prático/técnico – que, a partir da experiência de formação no programa, seja “capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos” (Saviani, 2011, p. 13).

Os incisos V e VII entendem a escola como *locus* da formação e o professor que lá está como coformador dos futuros professores. Especificamente, o inciso V contrapõe-se a uma prática muito denunciada no âmbito da realização dos estágios supervisionados: a transformação da escola em mero figurante dessa formação, uma vez que dela é demandada a oferta de espaço e de supervisor do estágio. No reverso do discurso de defesa da necessidade de fazê-la protagonista, está o que a coloca como não protagonista desse processo. Nessa perspectiva, o documento traz também a afirmação implícita (VII) de que a docência se constitui como prática social a partir do entrecruzamento de conhecimento teórico e de saberes da prática. A ação docente que possibilita ao professor ocupar a posição de um profissional transformador de seus alunos constitui-se com base nas apropriações e reflexões sobre os modos de confecção e funcionamento dos instrumentos didático-pedagógicos; admite-se também que há saberes e peculiaridades nessa profissão que são somente acessíveis no contexto escolar.

O inciso VIII aborda duas questões distintas. A primeira diz respeito à ideia de combater a fragmentação, dispersão e descontinuidade existentes nas IES, em decorrência (acredita-se) da diversificação dos modelos de funcionamento dessas instituições, e nas instâncias superiores propositoras das políticas de formação. A segunda parte enfoca a criação de grupos de pesquisa, reafirmando assim a importância da formação acadêmica acrescida de outra demanda: a produção de conhecimento sobre o que significa ensinar e aprender na educação básica. Nessa perspectiva, o professor que está na escola é colocado na posição de quem tem o que dizer sobre a formação que se realiza nas IES. Um sujeito de conhecimento e não somente da prática.

Por fim, o inciso IX traz a exigência de que as IES se comprometam também com a melhoria da aprendizagem (e não só do ensino) dos alunos da educação básica. Isso traz, para o âmbito da formação, a proposição de que a aprendizagem do aluno que está na escola é também responsabilidade das IES. Nestas é muito presente a visão de que o aprendizado do aluno da educação básica é responsabilidade

da escola, que, inclusive, é muito criticada por não realizar essa tarefa a contento. Nesse sentido, o comprometimento é indireto e precisa ocorrer na efetivação da formação de um professor capaz de mudar a qualidade da aprendizagem na escola. Um professor transformador da educação escolar hoje realizada.

Por sua vez, os mestrados profissionais, tendo como foco o professor em atuação, buscam oferecer uma formação mais completa do que os cursos de especialização (e os que ficaram conhecidos nos documentos oficiais como sendo de aperfeiçoamento), ancorada em conhecimentos científicos que permitam ao professor atuar no mercado de trabalho. Assim, o art. 3º da Portaria MEC nº 17/2009, que retoma a Portaria MEC nº 7/2009, define os MPs como cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e o art. 4º explicita os seus objetivos:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* [...].

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

- I capacitar profissionais para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (Brasil. MEC, 2009).

Cabe destacar que a semântica do termo “mestrado profissional”, em contraponto ao termo “mestrado acadêmico”, estabelece uma diferenciação que, de fato, traz na sua gênese a crítica à formação docente que ocorre nos modelos vigentes nas IES, por ser muito teórica e afastada das demandas da escola e da sociedade. O inciso I dá visibilidade a essa diferenciação ao definir que o objetivo deve ser a capacitação para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos (não de humanos), o que remete às exigências dos organismos internacionais que definem que as políticas públicas educacionais devem ter como meta responder às demandas de um mercado de trabalho competitivo e globalizado (Tommasi; Warde; Haddad, 2009). Isso inclui a exigência de uma formação de professor universalizada/profissionalizada, logo técnica. Se os objetivos do Pibid apresentam a prevalência da concepção de formação de um professor culto, os dos MPs voltam-se para a técnica; daí, a necessidade de ser avançada, transformadora de procedimentos para que atenda às demandas sociais, organizacionais ou profissionais do mercado de trabalho. O professor a ser formado por essa perspectiva – inciso II –, precisa assumir a posição do técnico capaz de transferir (não construir) conhecimento de modo a atender às demandas do campo produtivo relacionadas aos contextos nacionais, regionais e locais.

Os incisos III e IV trazem exigências que são do campo empresarial e econômico: *melhoria da eficácia e eficiência, solução de problemas, geração de processos inovadores, aumento de produtividade e competitividade*. Esses termos remetem às altas exigências do mercado econômico contemporâneo e, conseqüentemente, do trabalho como força produtiva do capital empresarial. Quando traduzidos para o campo da educação e da formação, dadas as especificidades e precariedades que hoje permeiam a prática profissional dos professores, tais exigências tendem a ser tomadas como simples e, rapidamente, são assimiladas como modelos a serem seguidos. Além disso, essas características tecnicistas podem levar o professor a ter dificuldades para compreender os ritmos das escolas e para incorporar essas exigências no contexto escolar, sobretudo na escola pública. Ao serem usadas como eixos para estruturar os mestrados profissionais voltados à formação docente, tais exigências deixam de considerar a realidade da profissão docente no que diz respeito às condições de trabalho. Inovação, competitividade e produtividade pressupõem acesso às tecnologias e conhecimentos atuais, tal como se dá no contexto empresarial, algo ainda não disponível na e para a maioria das escolas básicas brasileiras.

Os objetivos postos pela Capes – como diretrizes para concepção, organização e execução dos MPs – são constitutivos e definidores do modo como essa formação tem sido trabalhada nas IES. Ou seja, os MPs se configuram como uma nova trajetória de formação não mais centrada na dimensão acadêmica e sim na dimensão profissional. Com base nessas diretrizes legais, dá-se a criação dos inúmeros programas de MPs (com funcionamento em rede ou não) para formar professores para a educação básica em diferentes áreas do conhecimento. As versões em rede desses programas, que aprofundam o caráter neoliberal e racionalista presentes nas políticas formativas, apresentam as seguintes características organizativas: objetivos e currículo vigentes em âmbito nacional, orientações teórico-metodológicas comuns, modelos para a produção dos trabalhos de conclusão de curso e, em muitos, bibliografia das disciplinas unificada. Esse processo incide, principalmente, na relação que o professor estabelece com o conhecimento e com os próprios saberes da prática, uma vez que provoca a homogeneização dos modos de olhar, questionar e buscar respostas para os problemas que se apresentam como objeto de estudo e orientam a busca de soluções.

No que diz respeito ao PNEM, nos documentos que orientam as ações de formação continuada de professores e coordenadores do ensino médio para os anos de 2013 e 2014, afirma-se que, nos fundamentos e objetivos desse programa, está a busca por uma escola que ofereça, no decorrer do ensino médio, uma formação integral que possibilite o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade, não cindido pela divisão social advinda da ideia de uma formação para o trabalho. A formação escolar é concebida, portanto, como meio de emancipação com vistas às leituras de mundo e à participação dos bens sociais, culturais e produtivos. Tal concepção, expressa no texto orientador do Pacto, fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) na medida em que concebe o trabalho docente englobando ciência, cultura e novas tecnologias, o que implica considerar,

no processo formativo, as dimensões da ação humana, o aspecto educativo do trabalho, a pesquisa como eixo fundamental da ação pedagógica e, principalmente, os direitos humanos como princípio central da prática educativa (Brasil. MEC, 2014). Esses princípios expressos nas DCNEM, e tomados como referenciais pelo PNEM, colocam-se na perspectiva de superar a dualidade que, historicamente, marca o ensino médio no Brasil – de um lado, ensino propedêutico para as classes favorecidas com perspectiva de continuação dos estudos, e, de outro, ensino técnico profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora. A concepção norteadora desses documentos é a da formação humana integral, que não se coaduna com a que toma a formação escolar como preparação para o trabalho a partir do uso dos conhecimentos científico-tecnológicos.

Para tanto, defende-se que a formação do professor precisa ser pensada a partir de múltiplos espaços e propostas, que podem ser concretizados na educação formal, tais como nos cursos de licenciaturas e nos espaços de formação continuada. A partir disso, o documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio em 2014 traz as seguintes afirmações:

Objetivo geral: Formar em nível de aperfeiçoamento ou extensão todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica.

Descrição do curso: O curso privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como locus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação.

Metodologia: A proposta do curso compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade [...]. (Brasil. MEC, 2014, p. 5).

O objetivo “formar (...) a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes” é detalhado no item seguinte: “o curso privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos”. Logo, o professor é concebido como um “sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão e nas possibilidades de transformação da sociedade”. Tais fundamentos permitem interpretar que o Pacto pretende uma formação continuada que coloca o professor na posição de sujeito portador de saberes práticos e que, a partir disso, pode promover discussões teórico-práticas com vistas à construção de respostas de caráter científico para os problemas pedagógicos contextuais que se apresentam na e para a escola.

Dito de outro modo, por meio das práticas formativas, possibilitará as condições necessárias para refletir sobre as reais necessidades da escola e, à luz dos seus conhecimentos teóricos, poderá construir respostas para os problemas que

se apresentam no decorrer do trabalho docente. Para tanto, os conhecimentos teóricos advindos desse processo de formação precisam se desdobrar de modo a se transformarem e/ou dialogarem com os conhecimentos relacionados com as questões mais amplas, tais como educação, economia, política e sociedade e suas relações com os aspectos sociocognitivos da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Como sujeito epistêmico, esse docente é um sujeito ético, com responsabilidades sociais, individuais e investigativas – aqui entra também o papel da pesquisa no avanço na compreensão do seu próprio trabalho.

As características do curso de formação do Pacto, conforme apontadas acima, evidenciam a estratégia da formação em serviço tendo, talvez, dois objetivos principais:

- a) ampliar o alcance do programa ao realizar a formação na escola (usando a hora atividade);
- b) preparar o maior número possível de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio para a reforma que se pretende para esse nível de ensino – o redesenho curricular a partir de áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, “a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma” (Nóvoa, 1992, p. 9). Desse modo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola seriam consequências do processo desencadeado pelo programa.

Considerações finais

No que diz respeito às três perguntas que nortearam a escrita deste artigo, é possível responder que a formação inicial e continuada no Pibid e no PNEM são concebidas, com maior ou menor ênfase, objetivando a constituição do professor como um sujeito culto, logo conhecedor e produtor de conhecimentos teóricos considerados fundamentais à compreensão e transformação da sua prática profissional. Nesse sentido, a formação acadêmica é criticada naquilo que não dialoga com a escola, mas é posta como necessária às mudanças que as políticas educacionais visam promover na educação básica. Pleiteia-se nesses dois programas a mudança na forma de efetivação.

Já os MPs reivindicam uma formação técnica, voltada para as exigências das economias e, conseqüentemente, do mercado de trabalho globalizado. Concebidas à luz das exigências de profissionalização das áreas administrativas e exatas, dentre outras, as diretrizes da Capes que orientam a criação de MPs se ancoram num conjunto de discursos que coloca a formação oferecida pelas IES em xeque.

A relação entre condições de trabalho, valorização do magistério, carreira e salários e melhoria da qualidade da educação básica não é abordada no documento do Pibid, embora, conforme assinalado nas análises, pode-se partir do princípio que o conjunto de ações demandadas pelo programa criaria as condições para que

o professor se engajassem também em políticas que visam a mudanças nesses aspectos. O PNEM, ao trazer nas suas diretrizes a concepção de que as mudanças educacionais prescindem de compreensão e engajamento e, principalmente, que o trabalho docente engloba um empenho na formação e desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, coloca de forma contundente a necessidade de que sejam garantidas as condições de trabalho e a valorização do profissional docente. As diretrizes dos MPs, pelo que é próprio dos seus fundamentos, não sinalizam a necessidade de abordar tais questões – ao contrário, apontam para uma perspectiva que tende a reforçar a precarização humana nos contextos profissionais a serviço da produtividade, dos resultados e de seus avanços.

No que diz respeito ao diálogo com o atual PNE, os três programas apresentam objetivos que corroboram com as metas 15, 16 e 17 do plano. No caso do PNEM, também com a meta 18. Assim, tendo em vista o proposto no PNE, tais programas, considerando a importância do processo educativo para a formação das novas gerações e as características exigidas desse profissional, representam um passo relevante no sentido da implementação de políticas de formação atreladas também às de valorização da carreira para além do ofício. Porém, tendo em vista as metas do PNE, faz-se necessária a inclusão, nessas políticas formativas, de diretrizes que não só formem os profissionais docentes com uma compreensão/concepção de que a melhoria da educação passa pela melhoria das suas condições de trabalho, salários e valorização do magistério, mas também que as atrelem a ações governamentais que avancem na criação de condições e possibilidades de reconhecimento e respeito condizentes com o papel social atribuído a esse profissional, garantindo o desenvolvimento de recursos humanos para atender às demandas sociais e econômicas (Gatti; Barretto; André, 2011).

Referências bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400004>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Revogado pelo Decreto nº 8.752/2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). *Relatório de gestão Prodocência*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PRODOCENCIA.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014*. [Brasília], 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pelo Ensino Médio: formação de professores do ensino médio: documento orientador preliminar*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/pnem-proposta-de-formac3a7c3a3o-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

FREITAS, H. C. L. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 17.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAZZEU, L. T. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/103/86>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação Docente: confluências do debate nacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>>. Acesso em 5 jan. 2017.

Marinalva Vieira Barbosa, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio no Laboratório Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR), ligado à Université Lyon 2 e à Ecole Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon, e pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp, é professora adjunta do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Foi coordenadora institucional do Pibid no período de julho de 2011 a agosto de 2015, docente permanente do Programa de Mestrado em Educação e do Profletras da UFTM.

marinalva.barbosa@uftm.edu.br

Natália Aparecida Morato Fernandes, doutora em Sociologia, é professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atua nos cursos de Licenciatura e Serviço Social e realiza atividades de pesquisa e extensão sobre as temáticas: políticas educacionais; formação de professores; práticas de ensino interdisciplinares; mídia, educação e novas cidadanias.

natmorato@gmail.com

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Estudo sobre a recontextualização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Gicele Maria Cervi

Milena Engels de Camargo

Resumo

Com o objetivo de problematizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e suas recontextualizações em três instituições de ensino superior (IES) do estado de Santa Catarina, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que teve como método a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Stephen Ball. Foram analisados os projetos institucionais das IES, cuja elaboração deveria atender à Portaria Capes nº 096/2013 e ao Edital 061/2013. Problematizar uma política pública educacional com base na ACP envolveu compreendê-la como uma construção que circula pelos diferentes contextos de produção das políticas. Nos projetos institucionais, constatou-se que os discursos das IES eram semelhantes quanto às questões propostas nos objetivos do programa, porém, elas também apresentaram novos textos e discursos, singulares. O Pibid é uma política de Estado que se movimenta no sentido de potencializar os objetivos propostos para a formação de professores e os seus processos de recontextualização são uma possibilidade de construir outros processos e políticas, potencializando as singularidades de cada coletivo.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação de professores; Pibid; Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP); Stephen Ball.

Abstract

Study on the recontextualization of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

In order to problematize the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) and its recontextualizations in three Higher Education Institutions (HEIs) in the Brazilian state of Santa Catarina, a qualitative research was carried out, using the method of the Policy Cycle Approach, proposed by Stephen Ball. The institutional projects of the HEIs, whose creation should have taken into account the Capes' Ordinance No. 96/2013 and the Public Notice No. 061/2013, were analyzed. To problematize an educational public policy according to the Policy Cycle Approach implies understanding it as a construct that circulates throughout the different contexts of policy making. In institutional projects, it was found that the HEIs' discourses were similar regarding questions proposed in the objectives of the program, however, they also presented new texts and unique discourses. The Pibid is a state policy that moves to strengthen the proposed goals for teacher training, and its recontextualization processes are a possibility to build new processes and policies, enhancing the singularities of each collective.

Keywords: educational policy; teacher training; Pibid; Policy Cycle Approach; Stephen Ball.

Discursos iniciais

Questões envolvendo a formação e o trabalho de professores têm sido objeto de discussões, pesquisas, políticas e regulamentações. Para Gatti, Barreto e Andre (2011, p. 38), a formação de professores é fundamental para uma educação de qualidade social, sendo essa qualidade “advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças”. Para as políticas educacionais no Brasil, questões como a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios que envolvem tanto licenciandos (como futuros professores) quanto docentes em seu processo contínuo de formação e atuação no ambiente escolar, conforme apontado pelas autoras.

Um exemplo de política educacional voltada para a formação de professores é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que busca principalmente desenvolver ações voltadas ao processo de iniciação à docência de licenciandos, porém, são partícipes também dessa política professores da educação básica e superior. O programa pretende alcançar a renovação dos processos educacionais por intermédio de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar. É uma proposta que almeja valorizar os futuros profissionais desde o processo de formação, visando à melhoria da educação brasileira.

Conforme Ball (1994), uma política, além de processos e consequências, é texto e discurso. Textos são documentos, representações produzidas a partir de disputas e embates por sentidos e significados, enquanto os discursos atuam no que pode ser dito e pensado, sobre quem, quando e com que autoridade pode falar. Nesse sentido, essas duas conceituações, texto e discurso, são complementares e estão implícitas uma na outra.

Por meio da análise dos textos e discursos produzidos por essa política, este artigo, que é resultado de uma pesquisa de mestrado vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, tem como objetivo problematizar a recontextualização do Projeto Institucional (PI) do Pibid em três diferentes instituições de ensino superior (IES) do estado de Santa Catarina (SC).

Para Foucault (2004, p. 242), problematização não quer dizer representação de um objeto que já exista, muito menos a criação pelo discurso de um objeto que não existe: “é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)”.

Nessa direção, o método da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1994) foi o caminho escolhido para fazer o diálogo com as problematizações. A ACP foi utilizada como um método para pesquisar e teorizar uma política educacional, o Pibid.

As análises foram realizadas no movimento de dialogar com as aproximações e singularidades existentes entre os textos e os discursos produzidos pelas IES. Dentre os determinismos gerados pelo Pibid, busca-se perceber as possibilidades de diferentes apropriações e produções dos discursos por cada IES, bem como suas recontextualizações.

A primeira parte do artigo, intitulada “Discursos iniciais”, aborda, de forma geral, a temática e apresenta o objetivo de pesquisa. A segunda, “As políticas e o Pibid” realiza, num segundo momento, um diálogo com os aportes teóricos de Ball (1994), Foucault (1999, 2008) e Mainardes (2006), apresentando também o método utilizado. Na terceira seção, “O Pibid a partir dos documentos”, são abordadas algumas questões metodológicas e apresentam-se os dados empíricos e suas análises. Por fim, em “Considerações, ou o ponto e vírgula”, mostra-se como o PI é recontextualizado em cada IES pesquisada e destacam-se singularidades de diferentes textos e diferentes discursos.

As políticas e o Pibid

Políticas, além de processos e consequências, são entendidas como texto e também discurso (Ball, 1994) e emergem em meio a relações de poder. Segundo Foucault (1999, p. 22), “a política é a guerra continuada por outros meios”, resultante de relações de poder na sociedade e tem por base relações de força estabelecidas por meio da guerra e como resultado dela.

Compreender a política como texto é entendê-la como representações que são codificadas de maneiras complexas, que permitem uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores (Ball, 1994). Distintas interpretações, por meio dos textos produzidos, são realizadas, possibilitando processos de recontextualização.

Os textos são produzidos com diversas influências e incorporam significados constituídos pelo embate entre diferentes discursos. "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 2008, p. 10). Os discursos atuam não apenas no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem, quando, onde e com que autoridade pode falar.

Ao tratar da política como discurso, Ball (1994) enfatiza que ele incorpora significados e utiliza limites impostos por si próprio, que não é falado, mas nos fala. A política, como texto e discurso, circula no contexto social. Quando textos são produzidos sofrendo a influência de discursos, eles carregam consigo seus sentidos e poderes e serão influenciadores de novos discursos. Assim, fica estabelecida uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e os conflitos acontecem, denominada por Ball (1994) de contextos: o da influência; o da produção de textos; o da prática; o dos resultados (efeitos); e o da estratégia política. Esses contextos compõem o que Ball (1994) trata como a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP).

O contexto da influência é aquele no qual os discursos políticos são construídos, no campo onde normalmente as políticas públicas se iniciam. "Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política" (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto da produção de textos é aquele no qual os textos políticos são produzidos. Estes representam a política e podem tomar várias formas, como: textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros.

O discurso presente nos textos está sujeito a novos discursos quando chega ao contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), esse contexto é aquele cuja política está passível de diferentes interpretações e recriação, e será também nesse contexto que a política produzirá efeitos e consequências que poderão representar mudanças e transformações significativas na política original. Essas mudanças e transformações permitem observar as singularidades de uma mesma política por meio de diferentes leituras e práticas, suas recontextualizações.

Ball (1994), referindo-se ao contexto dos resultados (efeitos), preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Para o autor, as políticas não geram somente resultados, mas acima de tudo, produzem efeitos, que são resultado dos discursos efetivados e decorrentes de relações de poder, e são capazes de produzir, suscitar, fazer circular.

O contexto de estratégia política envolve a reflexão acerca das questões conjunturais e as desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política investigada, conseqüentemente, a criação de novas políticas é articulada.

A ACP, tratada como um método, permite analisar as políticas a partir de sua circulação pelos diferentes contextos, de forma não estática. Ball (*apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305, grifo do autor), em entrevista, ressalta: "O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas".

A utilização da ACP como método, segundo Mainardes (2006), permite que se realize a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. É nessa direção que este artigo utilizou a ACP para estudar o Pibid. Os escritos a seguir apresentam os discursos de três diferentes IES, problematizados com base nos seus projetos institucionais (PI).

O Pibid nos documentos

As IES interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados.

O PI é um documento desenvolvido pela IES, no qual ela descreve seu projeto de Pibid, para ser submetido à aprovação da Capes. Deve ser elaborado conforme a Portaria Capes nº 096, de 18 de julho de 2013, e o respectivo edital de seleção, buscando aproximar o que é proposto pela política ao contexto em que ela será implementada. Nesse sentido, é um documento específico e singular de cada IES.

Ao analisar os documentos fornecidos por diferentes IES, o artigo não pretende compará-los com juízo de valor para revelar "a verdade", "o correto", "o melhor", mas, sim, examinar as informações presentes nos discursos ali contidos e, com base neles, buscar entender como as IES organizaram os seus documentos, de que forma recontextualizaram essa política e se existem aproximações ou singularidades nos textos e discursos.

A pesquisa foi realizada em três diferentes IES do estado de Santa Catarina, denominadas, na pesquisa, de IES-1, IES-2 e IES-3. As instituições foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: semelhança quanto a natureza, porte, localização e participação em projetos Pibid.

Para a análise desses documentos, utilizamos como critério o disposto no item 4.3 do Edital de Seleção nº 061/2013, que trata das especificações do PI.

4.3 Em conformidade com as recomendações da Portaria Capes nº 96/2013, especialmente os artigos 6º e 8º, a proposta do projeto institucional deverá especificar:

- a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido (3000 caracteres);
- b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende inserir os alunos;
- c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos (8000 caracteres);

- d) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando (3000 caracteres);
- e) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência (4000 caracteres);
- f) a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos (3000 caracteres);
- g) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência, obrigatório no Pibid (3000 caracteres);
- h) os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do Pibid (4000 caracteres). (Brasil. Capes, 2013a, p. 4-5).

Em relação ao disposto na alínea “a” do item 4.3 do edital (Brasil. Capes, 2013a), quanto ao “contexto educacional da região onde será desenvolvido”, as IES buscam justificar a necessidade de implementação do programa, visando aproximar a política ao contexto no qual se pretende desenvolver o programa.

Os PI das IES-1 e IES-3 relacionam suas justificativas aos contextos regionais em que se encontram, ressaltando suas singularidades. No caso da IES-1, o contexto plurilíngue e multicultural em que se encontra, formado por políticas imigratórias, “vem impingindo à sociedade como um todo e em especial às escolas, um repensar suas práticas, valores e concepções”.¹ A IES-3, uma universidade comunitária, faz-se presente na cidade, no processo de formação de professores, contudo, um cenário um tanto desanimador tem-se delineado nos últimos anos: a gradativa diminuição na procura de cursos de licenciatura, o que resulta em carência de professores na cidade. Assim, por meio da implementação do Pibid, é possível aumentar as condições de ingresso e permanência do estudante das licenciaturas no espaço universitário “priorizando por uma formação consistente e mais adequada à realidade atual”.²

A IES-2 sustenta sua justificativa diante do panorama nacional de educação. Conforme seu PI, ao observar os resultados das avaliações sobre o quadro educacional brasileiro e as necessidades de superar e/ou ampliar qualitativamente seus resultados, essa instituição passa a pensar a relação entre as políticas públicas, os espaços e instituições públicas, a escola e a universidade, em conjunto, como possibilitadores de mudanças.

A política como texto é definida por Ball (1994) como uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. As diferentes leituras realizadas pelas IES consideram suas necessidades e particularidades na elaboração da justificativa perante a mesma política, caracterizando um movimento de recontextualização.

Aproximando-se ao disposto no item 4.3 do Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a), quanto “às escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende

¹ Informação obtida na página 2 do projeto institucional da IES-1, de 2013.

² Informação obtida na página 3 do projeto institucional da IES-3, de 2013.

inserir os alunos”, as IES-1 e IES-3 apresentam o número total de escolas participantes do projeto, identificando-as. A IES-1 apresenta 25 escolas participantes do projeto, sendo 17 em esfera municipal e 8 em esfera estadual, enquanto a IES-3 apresenta 16 escolas participantes do projeto, sendo 10 delas em esfera municipal e 6 em esfera estadual. O PI da IES-2 não relaciona o número total de escolas atendidas pelo projeto. Vale considerar o fato de o Pibid estar presente em diferentes esferas, estadual e municipal, o que amplia as possibilidades de recontextualização da política, visto que, para Ball (1994), no contexto da prática, as políticas não são simplesmente “implementadas”, estão sujeitas a diferentes interpretações e recriações. Diante de distintas esferas, amplifica-se a pluralidade de leitores e atores da política e, assim, as possibilidades de recontextualização na prática da política se alargam.

Seguindo as disposições do Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a), os PI devem incluir as especificações quanto às “ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos”.

Na análise dos discursos presentes nos PI, percebem-se aproximações em questões como ações inovadoras, práticas interdisciplinares e envolvimento com tecnologias, o que faz parte dos objetivos do Pibid. Entretanto, nas IES caracterizam-se também diferentes eixos norteadores de trabalho. Na IES-1, a inclusão e a diversidade devem ser constituídas a partir de práticas de inclusão social e de defesa do meio ambiente, da produção artística e do patrimônio cultural. Na IES-2, aparecem como eixos norteadores do projeto a formação estética e a competência comunicativa. Já no projeto da IES-3 são descritas as ações/estratégias em que se acentuam a perspectiva do letramento, em especial, o digital.

A política como texto e discurso, ao circular pelos diferentes contextos, traz consigo a influência de certos discursos (Ball, 1994). Nos casos analisados, carrega discursos que fazem parte dos objetivos do programa, aliados a discursos de sentidos e poderes (Foucault, 2008). Também carrega novos discursos, propostos pelas IES a partir de diferentes eixos, tornando-se influenciadores de novos discursos.

Quanto às diferenças percebidas nos eixos de trabalho propostos pelas IES dentro das ações/estratégias a serem implementadas, dialogamos com Foucault (2008), lembrando que os discursos nunca são independentes de história e relações de poder. Assim, os textos criados a partir da política original, representados pelo PI, trazem consigo características de embate, sentidos e discursos que constituirão um novo texto, que é nomeado processo de recontextualização da política. Para Foucault (2008, p. 9), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”, discursos não são produzidos independentes de relações de poder. Nos seus discursos, cada IES traz incorporados seus docentes, suas pesquisas, seus grupos, seus interesses, o que marca, ressalta e diversifica as recontextualizações.

Em relação ao proposto no Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a), quanto “a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo

leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando”, as IES-1 e IES-3 apresentam estratégias como formações, cursos e oficinas, para desenvolver as capacidades comunicativas dos licenciandos e reforçam as reflexões acerca da linguagem envolvendo os meios digitais.

Ainda que as ações propostas sejam similares num contexto geral, elas se tornam específicas na medida em que, a exemplo da IES-1, são executadas nos núcleos e laboratórios próprios desta IES. A IES-2 não apresenta estratégia exclusiva, porém, como relatado no seu documento, tendo a competência comunicativa apresentada como um eixo de trabalho, “espera-se que por meio do Pibid os bolsistas possam ampliar sua competência comunicativa, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis da língua”.³

Para Lopes (2006, p. 38), o discurso “não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas”. Assim, os discursos fazem os sujeitos pensar e agir induzidos pelos significados que trazem, influenciando a prática da política e, nessa direção, fazem-se presentes as tecnologias de poder nos discursos contidos nos PI.

Quanto ao proposto no Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a) referente às “formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência”, as IES-1 e IES-3 fazem a seleção dos bolsistas por meio de editais de seleção próprios. Os critérios para inscrição dos bolsistas são estabelecidos a partir da resolução que normatiza o Pibid e também do regimento interno, assim as IES têm a possibilidade de organizar critérios específicos de seleção. A IES-2 não apresentou em seu PI menções à forma de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e iniciação à docência.

A partir dos documentos analisados, é possível inferir o caráter de recontextualização, visto que se identifica a possibilidade de estabelecimento de critérios específicos para seleção, de acordo com as necessidades de cada IES. É possível, também, identificar aqui o PI como um texto produzido com influência do Edital de Seleção nº 061/2013 e que, ao mesmo tempo, será influenciador para a produção de novos textos, como o regimento interno e os editais de seleção de cada IES, demonstrando a circulação da política de forma concomitante e dialógica entre contextos de produção de textos e de influência, como proposto por Ball (1994).

Assim como os editais de seleção, os processos de acompanhamento e avaliação dos bolsistas seguem diferentes critérios. Por exemplo, conforme o PI da IES-1, o acompanhamento dos bolsistas é realizado pelos coordenadores de cada subprojeto, com reuniões e análise dos diários de campo, relatórios e outros materiais produzidos. Já, como apresentado no PI da IES-3, os bolsistas de iniciação à docência são acompanhados por meio de uma ficha de controle de frequência individual, na qual ficam registradas as idas à escola e a participação nas reuniões semanais. No PI da IES-2, a questão de avaliação é tratada como um processo a ser desenvolvido ao longo do projeto.

³ Informação obtida na página 6 do projeto institucional da IES-2, de 2015.

Tanto para as formas de seleção quanto para acompanhamento e avaliação dos bolsistas, as IES têm a possibilidade de se apropriar dos discursos presentes no Edital de Seleção nº 061/2013 e de organizar os seus próprios discursos a partir do PI, que se tornarão influenciadores de novos discursos, como regimentos internos, relatórios de avaliação, produções, participações em eventos e outros. “Esses discursos estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais” (Lopes, 2006, p. 40).

No que diz respeito ao disposto no Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a) quanto “à sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos”, as IES-1 e IES-3 sistematizam diferentes ações a serem desenvolvidas. Conforme o PI da IES-1, são realizados registros das ações de desligamento e a manutenção de uma página eletrônica, buscando promover a atualização acadêmica e a formação continuada dos egressos. A IES-3, conforme proposto no PI, realiza o envio de questionários aos egressos após sua desvinculação, com vistas à formação de banco de dados. A IES-2 não apresenta registros quanto ao tema em seu PI.

Assim, ainda que devam seguir as orientações propostas na política, as IES têm a possibilidade de projetar diferentes ações nos seus PI. Isso possibilita pensar as políticas, conforme Ball (1994), como mediações que são codificadas de formas complexas (por meio dos embates e acordos) pelas autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, por parte dos atores envolvidos (considerando suas experiências e possibilidades).

Quanto às “atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência, obrigatório no Pibid”, a IES-1, assim disposto no PI, utiliza diferentes espaços e modalidades, como reuniões internas, encontros de integração, participação em eventos científicos, palestras e outras atividades. A IES-2 prevê produções e publicações bibliográficas para a socialização e a publicação de processos, procedimentos, produtos e abordagens pedagógicas e científicas resultantes de todos os subprojetos e atividades. Na IES-3, os impactos e os resultados são divulgados em diferentes momentos, inicialmente dentro da própria universidade e, posteriormente, há possibilidade da participação em eventos acadêmicos da área de seu subprojeto em nível nacional.

Ao se pensar sobre as atividades de socialização dos impactos e resultados, é possível remeter a análise ao contexto dos resultados ou efeitos proposto por Ball (1994), ainda que estejamos falando do PI, analisado também no contexto da produção de textos. O contexto de resultados ou efeitos é o de circulação da política, visto que “[...] a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (Mainardes, 2006, p. 54).

O Edital de Seleção (Brasil. Capes, 2013a) propõe também que se discutam “os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do Pibid”, o que é o caso das três IES que participam da pesquisa.

Merece destaque, conforme o PI da IES-1, o fato de que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvem uma prática reflexiva a partir da articulação entre teoria e prática, superando a formação técnico-instrumental. De acordo com o PI da IES-3, percebe-se nos supervisores a sensação de que estão contribuindo de forma significativa para a formação inicial de seus futuros parceiros de trabalho e, para os bolsistas de iniciação à docência, existe a possibilidade de ressignificar a dicotomia entre teoria e prática. No PI da IES-2, não foram mencionados resultados e impactos de projetos anteriormente desenvolvidos.

Os resultados apresentados pelas IES-1 e IES-3, ainda que sejam de projetos anteriores, referem-se à mesma política. As políticas produzem efeitos diferentes entre as IES, na medida em que são resultados dos discursos anteriores, decorrentes de relações de poder e são capazes de produzir, suscitar, fazer circular. São efeitos de uma política de Estado, mas que passa por processos de recontextualização, produzindo, assim, efeitos diversos sobre seus atores e sujeitos.

Essa produção de efeitos sobre seus atores conecta-se com o contexto de estratégia política, o qual "envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (Mainardes, 2006, p. 55). A partir desse contexto, a política pode ser repensada ou novas políticas podem ser articuladas, visando minimizar as desigualdades produzidas, e isso possibilita ampliar os espaços de ação da política e das singularidades.

Considerações, ou o ponto e vírgula

Problematizar uma política, segundo a ACP, envolve compreendê-la como uma construção a partir da sua circulação pelos diferentes contextos de produção das políticas, uma vez que ela carrega consigo textos e discursos provenientes de relações de saber e poder que vão sendo recontextualizados na sua circulação e produzindo, assim, novos textos e discursos. Os processos de recontextualização garantem a singularidade dos espaços e das pessoas e anunciam outras possibilidades, tanto na produção dos textos, como na prática.

Da análise dos documentos fornecidos pelas IES evidencia-se o processo de recontextualização da política Pibid, porque todas atenderam à mesma Portaria Capes nº 096/2013 e ao Edital de Seleção nº 061/2013, mas os PI apresentam características diferentes em todos os itens de análise.

Com base na Portaria Capes nº 096/2013, as IES desenvolveram os seus PI e apresentaram aproximações nos discursos propostos em questões como ações inovadoras, práticas interdisciplinares e envolvimento com tecnologias digitais, o que faz parte dos objetivos do Pibid, porém, apresentaram novos textos e discursos, como: a inclusão e diversidade, a formação estética e competência comunicativa, e o letramento/letramento digital. Infere-se dos dados, ainda que gerados por microanálise, que o Pibid é uma política que contribui para a formação de professores e, recontextualizada, possibilita práticas singulares que dialogam com demandas específicas. O Pibid permite a constituição de coletivos para pensar a formação inicial e continuada de professores e também uma outra escola no Brasil.

Referências bibliográficas

- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: edital de seleção nº 061/2013*. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf> Acesso em: 16 set. 2015.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. [Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)]. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 20 mar. 2015.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos, v. 5).
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [Pelotas], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

Gicele Maria Cervi, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do mestrado em Educação e coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-Furb) e, também, coordenadora institucional do Pibid-Furb desde 2011 e vice-presidente do ForPibid Gestão 2014-2016. Além disso, coordena o grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade.

gicele.cervi@gmail.com

Milena Engels de Camargo, mestre em Educação e graduada em Educação Física pela Universidade Regional de Blumenau (Furb), com especialização em Natação e Atividades Aquáticas pela Universidade Gama Filho (2009), é professora substituta na disciplina de Hidroginástica do curso de Educação Física da Furb, onde também ministra aulas de Ginástica, Natação, Hidroginástica e Musculação para Prática Desportiva. Participa do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade.

mi_engels@yahoo.com.br

O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais

Janaina Aguiar Mendes Galvão

Flávio Henrique Dias Saldanha

Maíra Sueco Maegava Córdula

Vera Lúcia Bonfim Tiburzio

Resumo

O questionário é um dos instrumentos de pesquisa utilizados no projeto “Os impactos do Pibid nas escolas de Uberaba”, que investiga as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em diferentes disciplinas nas escolas de Uberaba, Minas Gerais. Os objetivos da análise apresentada são: a) evidenciar como o uso do questionário contribuiu para estruturar etapas consecutivas da pesquisa; b) delinear o perfil da comunidade escolar, incluindo diretores, professores e alunos; c) refletir sobre a elaboração dos questionários como atividade formativa dos professores universitários de diferentes áreas do conhecimento. As questões de múltipla escolha foram elaboradas considerando o perfil do participante, participação no Pibid e avaliação do programa.

Palavras-chave: impacto social; programa de iniciação à docência; formação de professores; escola pública; pesquisa quantitativa.

Abstract

The questionnaire as an instrument to evaluate the impacts of Pibid: the representations of principals, teachers and students in Uberaba, Minas Gerais.

The questionnaire is one of the research tools used in the project "Os impactos do Pibid nas escolas de Uberaba", which analyses the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)'s activities on different subjects in Uberaba's schools. The objectives of the analysis are: a) to evince how the questionnaire contributed to organize the consecutive steps in the research process; b) to present a profile of the local school communities, including students, teachers, and principals; c) to reflect on the preparation of those questionnaires as a formative activity to the college professors from different fields of knowledge. The multiple choice questions were conceived considering the profile of the participants, their participation in the Pibid, and the subjects' assessment of the program.

Keywords: social impact; teaching initiation program; teacher training; public schools; quantitative research.

Introdução

56

O primeiro edital público do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) operacionalizava o programa como uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e uma das maiores agências de fomento à pesquisa do país, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid foi instituído em 12 de dezembro de 2007, com a publicação da Portaria Normativa MEC nº 38:

Art. 1º [...], com vistas a 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.

[...]

Art. 4º O Pibid será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência. (Brasil. MEC, 2007).

Esses trechos do edital foram intensamente circulados no período, sobretudo entre os docentes do ensino superior, despertando interesse em grande parte dos docentes dos cursos de licenciatura e sendo recebidos com surpresa por aqueles professores que se dedicavam aos estágios supervisionados, às disciplinas ligadas à didática, às práticas de ensino nas licenciaturas e aos projetos de pesquisa e extensão no campo da educação – áreas que historicamente estiveram caracterizadas

pelo formalismo estagnante dos estágios e pela carência de políticas de incentivo aos projetos específicos dessas áreas.¹

Três anos depois do lançamento do primeiro edital, um grupo de bolsistas coordenadores de área do Pibid constituído na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em conjunto com a equipe da coordenação institucional do Pibid nessa universidade, passou a reunir esforços para promover diferentes ações articuladas no âmbito do Pibid nessa instituição, indo além do previsto nos objetivos do edital a que respondia.

Para analisar os impactos desse programa nas escolas que acolheram subprojetos das áreas de geografia, história, ciências biológicas, matemática, física, química, língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, além de subprojetos de abordagens interdisciplinares, delinearam-se, como objetivos específicos do grupo de pesquisa:

- Fazer um levantamento das alterações introduzidas no dia a dia das direções escolares em função das atividades do Pibid.
- Investigar se as atividades do Pibid ampliam e/ou mudam as formas de cooperação e de conflitos entre professores da escola básica (supervisores ou não) e professores coordenadores do Pibid.
- Diagnosticar se as atividades do Pibid aprimoram ou não a capacidade e o desempenho de leitura e escrita de textos dos professores supervisores do Pibid nas diversas áreas de conhecimento.
- Fazer um levantamento e análise das dificuldades ou facilidades que professores supervisores apresentam ao procurarem utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a participação no Pibid em sua prática cotidiana.
- Apontar se o Pibid está promovendo mudanças nas representações que os alunos da escola básica apresentam sobre os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, bem como na sua participação nas atividades cotidianas de sala de aula e escolar.
- Avaliar se o aluno da escola básica, ao participar das atividades do Programa e conviver com os alunos e professores universitários, passa a vislumbrar a possibilidade de entrar numa universidade pública.
- Investigar se há mudança no desempenho de alunos que participam das atividades do Pibid. (Barbosa; Fernandes; Barbosa, 2016, p. 316-317).

A partir desses objetivos, foram delineados diferentes procedimentos de pesquisa, incluindo técnicas quanti-qualitativas, como a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e observação, grupos focais com diretores, professores e alunos de escolas que acolheram o Pibid em Uberaba, além de análises de relatórios anuais de bolsistas do Pibid da UFTM. Dentre os distintos procedimentos realizados e dados coletados no âmbito da pesquisa, este trabalho se dedica, em especial, aos seguintes objetivos:

¹ A este respeito, Luís Carlos Villalta (1993) denuncia a presença do chamado “professor real”, profissional resultante de uma formação acadêmica deficitária, com desvinculação entre a teoria e a prática. A deficiência desta formação, na opinião de Villalta, teria como corolário a dicotomia entre formação teórica e didático-pedagógica, nos cursos de formação de professores.

- a) evidenciar de que forma a utilização do questionário como primeiro instrumento de pesquisa aplicado pelo projeto contribuiu para melhor estruturar etapas consecutivas de seu desenvolvimento;
- b) delinear o perfil da comunidade escolar local por meio da participação de sujeitos informantes de três segmentos contemplados – diretores, professores e alunos;
- c) refletir sobre o processo de elaboração dos questionários de cada segmento como atividade formativa para os professores universitários, ao justificar objetivos e conceitos das perguntas propostas em consonância com a escola básica.

O processo de elaboração dos questionários iniciou-se com a divisão da equipe multidisciplinar, composta por 12 pesquisadores, em três grupos, cada um dos quais ficou responsável pelo questionário de um dos segmentos contemplados. Posteriormente, os questionários foram discutidos e reformulados nas reuniões da equipe, embasando-se teoricamente nos estudos de Gil (1999), Minayo (2008) e Esteban (2010).

Os questionários foram elaborados com grupos de questões de múltipla escolha que procuravam, primeiro, definir o perfil do participante; em segundo lugar, verificar a sua participação ou não no Pibid e, por fim, registrar a avaliação que este fazia do programa. Nessa etapa, embora se trate de uma pesquisa qualitativa, o método usado foi baseado em concepções quantitativas de pesquisa, pois o objetivo era construir um conjunto de dados que proporcionasse, ademais de esboçar os impactos, produzir questões para as entrevistas e grupos focais.

Participaram da pesquisa 12 escolas, 9 estaduais e 3 municipais. Dentre as escolas estaduais selecionadas, 3 receberam subprojetos de 3 IES, 4 receberam subprojetos de 2 IES e 2 receberam subprojetos de 1 IES. Das 3 escolas municipais, 1 recebeu subprojetos de 2 IES e as outras 2 receberam projetos de 1 IES. Os participantes da pesquisa são diretores, professores participantes (supervisores) e não participantes do Pibid, e alunos participantes e não participantes das atividades do Pibid das 12 escolas escolhidas. Sendo assim, foram distribuídos questionários para 12 diretores, 60 professores (5 de cada escola) e 661 alunos das escolas pesquisadas. O número de questionários devolvidos, após assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecidos (TCLE), totalizou 10 questionários de diretores, 60 questionários de professores e 224 questionários de alunos.

Questionário como instrumento formativo e de coleta de dados

O processo de elaboração dos questionários pelo grupo de pesquisa ganhou tamanha dimensão nas reuniões de trabalho que constituiu-se objeto de estudo do grupo *per se*. Uma vez que as proposições, argumentações e debates – em torno de questões como: elaboração, aplicação, perfil dos sujeitos, amostra, e formas de análise – tomaram centralidade significativa na pesquisa, exigiu-se dedicar um tempo maior do que o esperado nessa etapa.

Assim, esse trabalho em torno dos questionários, além de desenvolver um instrumento de coleta de dados, constituiu-se como um processo formativo dos membros do grupo, gerador de inquietações, discussões e desenvolvimento de proposições e conceituações acerca dos temas e questões que as perguntas dos questionários envolviam.

A natureza do trabalho que os membros do grupo de pesquisa desenvolviam, imersos também como coordenadores de área no Pibid, compelia o grupo a um trabalho cotidiano em escolas públicas da cidade e com seus sujeitos, viabilizando, portanto, um estreitamento com os propósitos das instituições educacionais. Isso exigiu uma postura colaborativa com os seus sujeitos e não apenas “sobre” tais sujeitos e suas instituições, ou para mera constatação dos impactos do programa na escola, como se realizam muitas das pesquisas no campo da educação.

Reconhecemos, também, que esse é um traço que marca positivamente o próprio Pibid, cujo objetivo é que os supervisores (professores da educação básica) possam apropriar-se das propostas do programa e compartilhar sua elaboração, reconhecendo-as como próprias e valorizadas na equipe, e não representando tão somente prescrições de procedimentos e conteúdos a serem obedecidas ou executadas. Dessa forma, o programa busca adequar suas diretrizes às especificidades e às necessidades de cada escola, considerando que o contexto sociocultural desempenha um papel preponderante sobre as condições da experiência do processo de ensino-aprendizagem em cada estabelecimento de ensino, em consonância com o que observa Meirieu (1998, p. 18-19):

Não se mudará a Escola por decreto, pela imposição de fórmulas ou instrumentos sem a preocupação de saber, em primeiro lugar, em nível local, que problemas devem ser resolvidos, que meios devem ser aplicados, como avaliar o alcance das soluções propostas e regular sua aplicação. (...) Em compensação, mudar-se-á talvez a Escola se os problemas forem colocados em termos de competência profissional dos professores, de qualidade do serviço prestado, de eficácia da gestão das aprendizagens.

O processo de elaboração dos questionários colocava em relevo que os pesquisadores deveriam identificar aqueles aspectos considerados mais importantes no contexto das escolas participantes do projeto e, do mesmo modo, relacioná-los à inserção dos licenciandos no cotidiano dessas escolas, de forma a compreender quais experiências metodológicas, tecnológicas e práticas tinham sido mais representativas para superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Interessou-nos evidenciar que esta relação é fundamental para contribuir efetivamente na articulação entre teoria e prática, a qual é indispensável para elevar a formação – inicial e continuada – dos docentes, bem como para aprimorar ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Para dizê-lo de outro modo, era preciso reconhecer o que é valorizado para a escola básica, a fim de apontar como os estudantes de licenciatura, introduzidos na cultura escolar do magistério² e sob a orientação dos coordenadores de área, podem refletir sobre

² Sobre a cultura escolar, especialmente, como objeto histórico, cf. Julia (2001).

instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente e, ao mesmo tempo, alterá-los em função dos conhecimentos adquiridos na universidade e não o seu inverso – que teria sido determinar o que a escola deveria valorizar segundo o que a universidade identifica como problemático. Para tal, é preciso levar em conta, de acordo com Pérez Gómez (2010), a cultura escolar em relação às finalidades que a comunidade manifesta de forma explícita e consensual, bem como os efeitos que provoca nos aprendizes, com vistas a compreender seu sentido, suas conveniências e suas contradições.

Por otra parte, no conviene olvidar, como resalta reiteradamente Nuthall (2005), que la enseñanza es un ritual cultural que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar, dentro de las presiones del contexto social. Como defiende con entusiasmo y de forma reiterada Marilyn Cochran-Smith (2009), mientras no se provoque un cambio, una transformación en la cultura escolar, solamente se producirán cambios superficiales en el curriculum, en los papeles o en las tareas burocráticas. Los cambios profundos, auténticos y sostenibles dependen tanto o más de las creencias y modos de entender, como de los comportamientos de las personas y profesionales (Pérez Gómez, 2010, p. 49).

60 Nesse contexto, o processo de elaboração dos questionários colocou em evidência os aspectos considerados mais relevantes de acordo com a cultura escolar e segundo as especificidades de cada segmento participante da pesquisa – diretores, professores e alunos. Segundo Minayo (2008), pode-se definir o questionário como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões submetidas a uma população com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, convicções, expectativas, interesses, aspirações, etc.

A primeira parte do questionário destinou-se a conhecer o perfil da comunidade escolar local. Dessa forma, foram solicitadas informações sobre formação e atuação profissional de diretores e professores – área e instituição de formação, tempo de atuação na área e regime de trabalho. É preciso observar, como advertência, o binômio de elitismo e exclusão (Ferreira Junior; Bittar, 2011) sempre presente quando se quer pensar a educação no Brasil, uma vez que não podemos considerá-la sem refletir sobre sua história e sobre o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. Constata-se que a maioria dos professores cursou escola básica pública e ensino superior privado. Entretanto, é preciso encarar o problema sob novas abordagens, atentando-se no perfil atual dos alunos de licenciatura no ensino superior.

Diversas pesquisas indicam que, hoje, o estudante médio dos cursos voltados à carreira docente vem de classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, estudou em escolas públicas, apresenta baixo desempenho em avaliações, é trabalhador e, muitas vezes, faz parte da primeira geração da família a entrar no ensino superior. (Charão, 2014, p. 66).

Não podemos nos ater, neste trabalho, a reflexões sobre o novo perfil dos licenciandos, mas gostaríamos de afirmar que, apesar das dificuldades que este

representa, parece-nos, em contrapartida, uma boa oportunidade para conscientizar os sujeitos participantes – da escola básica e da universidade – da necessidade de transformar o cenário educacional do ensino público nacional e lograr um engajamento numa formação em busca da superação do estereótipo elitista, a fim de valorizar a profissão docente, de atuar com qualidade nas ações formativas e de romper paradigmas que relegam os profissionais da educação ao desprestígio econômico, cultural e social, asseverando a educação como condição fundamental na superação de problemas sociais que nos assolam ao longo de nossa história, conforme aponta o Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência:

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações. (Stobäus; Mosquera; Santos, 2007, p. 262).

A segunda parte do questionário visou elencar os elementos mais importantes para a cultura escolar, particularizados de acordo com os grupos informantes da pesquisa – diretores, professores e alunos – e implicados na formação contínua dos docentes da universidade, uma vez que foi necessário justificar objetivos e conceitos das perguntas propostas em consonância com a escola básica. Os principais tópicos identificados, ao buscar revelar os impactos do Pibid, foram:

- alterações da rotina escolar em função da implantação do programa, como inclusão de atividades no calendário escolar, ampliação do tempo de permanência diária dos alunos na escola, oferta de atividades extraturno, diversificação da utilização dos espaços da escola, colaboração entre os professores, formação continuada dos docentes, aproximação entre a escola e a comunidade, fortalecimento da parceria entre a universidade e a escola;
- motivações dos professores para participar do programa, necessidade de formação continuada, contribuição com a formação de licenciandos, bolsa/complemento salarial, retorno ao ambiente universitário, participação em eventos científicos com autoria de trabalhos, perspectiva de ingresso na pós-graduação;
- mudanças na prática docente dos supervisores do Pibid, tais como melhora do relacionamento com os alunos, diversificação da metodologia utilizada em sala de aula, ampliação do domínio de conteúdo, aprimoramento de conhecimentos teóricos para compreensão, planejamento e desenvolvimento de atividades de prática de ensino;
- mudanças no comportamento dos alunos depois que o Pibid passou a atuar na escola, sendo citadas diminuição da evasão, assiduidade, melhora

do desempenho nas notas, melhora em relação à disciplina, engajamento em atividades da escola, aumento da motivação e interesse dos alunos pelas aulas, aumento da perspectiva do interesse dos alunos pelo ingresso na universidade pública, valorização da escola, interesse por ser professor e novos hábitos de leitura e escrita;

- identificação das atividades que mais impactaram na aprendizagem de conteúdos escolares, na aprendizagem de temas interdisciplinares e nos procedimentos para estudo, como monitorias em sala de aula, monitorias extraclasse, atividades extraclasse, oficinas, minicursos, feiras de conhecimento, gincanas, exposições, trabalhos fora do ambiente escolar (trabalhos de campo, visitas monitoradas, estudos do meio), intervenções em sala de aula com a participação de licenciandos e supervisores;
- mudanças no desempenho dos alunos nas avaliações externas depois do Pibid, incluindo Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – Programme for International Student Assessment).³

Os tópicos abrangidos confirmaram nossas expectativas de considerar itens valorizados pela cultura escolar. Não obstante, as respostas obtidas não destacaram, quantitativamente, os impactos reputados como mais relevantes para as ações do Pibid na visão de professores, diretores e alunos. Como exemplo, citamos aqui a ocorrência de algumas respostas.

Diretores

No que concerne ao questionário respondido pelos diretores, a totalidade de respostas afirma mudanças na rotina da escola com o programa e aponta, como reflexo, a inclusão de novas atividades no calendário escolar em 62,5% das respostas. Ao serem indagados sobre mudanças observadas na prática docente dos professores, 75% destacaram a melhora do relacionamento entre professores e alunos. Na pergunta sobre mudanças no comportamento dos alunos depois do Pibid, 75% dos diretores disseram que não observaram melhoras na disciplina. Considerou-se importante analisar como se dá a melhora do relacionamento entre professores e alunos, desvinculada da melhora da disciplina, por considerar que esta é um elemento notório da cultura escolar. Tal relação somente pode ser analisada qualitativamente.

Professores

No questionário respondido pelos professores, percebemos também que algumas questões poderiam ser mais bem analisadas se avaliadas qualitativamente.

³ Ademais, para a grande maioria das perguntas, novos itens poderiam ser indicados pelos diretores e professores participantes, por meio da opção de resposta “outros”.

Por exemplo, 75% deles consideraram que as atividades do Pibid impactaram positivamente na mudança de atitudes e comportamentos dos alunos da escola que participaram das atividades do programa. Os quesitos apontados como relevantes para esse impacto positivo foram:

- melhora em relação à disciplina (33%);
- engajamento em atividades da escola (47,5%);
- aumento da motivação e interesse dos alunos pelas aulas (47,5%).

Interessante destacar que 74% dos professores supervisores responderam positivamente que o Pibid ampliou a capacidade de leitura e escrita de textos. Todavia, conforme já apontado, este é um dado quantitativo. É necessário, portanto, uma análise qualitativa para averiguar este dado com mais rigor. De modo geral, estes, portanto, são resultados que apontam que a maioria concorda com os quesitos apontados pela entrevista como sendo os mais relevantes para o impacto positivo das atividades do Pibid.

No entanto, as respostas dos professores foram bastante diversificadas com relação ao quesito “valorização da escola”, pois 17,5% atribuíram alta relevância para a valorização, demonstrando que esse era um quesito muito importante para o impacto positivo das atividades do Pibid na escola, mas, na mesma porcentagem, os professores atribuíram baixa relevância para este quesito. Esse é um tipo de situação que só pode ser analisada qualitativamente para entendermos o motivo desta equiparidade. Outra pergunta da entrevista que mostrou equiparidade nas respostas foi sobre o Pibid contribuir para aproximar a comunidade da escola: 50% dos professores ouvidos afirmaram que o programa contribuiu muito e 42,5% afirmaram que contribuiu pouco. Como entender essa equiparidade sem conversar com esses professores?

Para essas questões citadas anteriormente, a equipe que elaborou o questionário não esperava que houvesse necessidade de entrevista ou grupo focal para melhor entendê-las. No momento da elaboração do questionário, destinamos algumas questões para serem mais bem detalhadas em uma segunda etapa do projeto, envolvendo entrevista e, se necessário, grupo focal, mas o que nos surpreendeu foi a quantidade de questões que, a partir das respostas encontradas, se desdobraram em entrevista. Questões como: “Você considera que alguma atividade do Pibid permitiu refletir sobre a prática docente?” e “Você considera que as atividades do Pibid impactaram na aprendizagem de conteúdos escolares dos alunos participantes das atividades do projeto?”, obtiveram ambas 89% de respostas positivas e, por isso, foram reelaboradas para serem mais bem entendidas em etapas seguintes do projeto. Destacamos, porém, que as etapas posteriores acabaram sendo mais longas e mais detalhadas do que o planejado e que, para algumas questões, apenas a entrevista não foi suficiente, sendo necessário organizar um grupo focal para análise qualitativa.

No questionário respondido pelos alunos, também se notou que somente dados quantitativos não foram suficientes para uma adequada interpretação sobre o tema. Dentre os alunos, 94% consideram muito importante a formação escolar que recebem e que estudam numa boa escola, enquanto 68% dizem que pretendem cursar uma universidade pública, o que corrobora a afirmação dos professores e diretores de que as atividades do Pibid aumentaram o interesse dos alunos pela continuidade dos estudos. Detectamos que mais de 75% dos alunos não pretendem ser professores. Parece um número muito alto, mas, se pensarmos na enorme gama de profissões que os jovens têm ao saírem do ensino médio, poderemos entender que muitos ainda pensam nessa possibilidade, pois alegam que esta profissão ainda é muito importante para a sociedade.

Apesar das condições precárias de trabalho, o professor é um profissional de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade. Afinal, este dado, conforme apontado há pouco, foi evidenciado no questionário aplicado aos educandos. Nesse sentido, o Pibid, enquanto política pública de incentivo e de formação de professores, configura-se como um importante programa que atende satisfatoriamente seus objetivos. Ao menos é o que se pode deduzir a partir da análise quantitativa dos questionários respondidos pelos diretores, professores e alunos das escolas da educação básica que abrigaram projetos do programa no município de Uberaba, estado de Minas Gerais.

Considerações finais

A experiência com o questionário nos proporcionou refletir sobre outros instrumentos, os quais objetivaram discutir, qualitativamente, as propostas do programa que mais impactos podem ter na experiência escolar. Como primeiro instrumento de pesquisa aplicado, o questionário mostrou-se de fundamental importância para nortear as etapas consecutivas do desenvolvimento do projeto, estruturando questões que deveriam ser encaradas com mais profundidade de detalhes nas entrevistas e nos grupos focais realizados. Mesmo assim, a equipe percebeu que, apesar de o questionário permitir fácil compreensão de seus resultados e fácil estabelecimento de correlações, ele não é necessariamente simples de ser construído. Embora tenha sido aplicado um questionário piloto para cada grupo entrevistado, surgiram questões que não esperávamos virem a ser desdobradas em entrevistas e grupos focais, o que demandou da equipe uma reorganização das etapas seguintes do projeto. Dessa forma, o questionário não pode ser encarado como instrumento de fácil elaboração e uso, como recorrentemente se ouve. Percebemos que não há um método padrão para a elaboração do questionário, mas notamos, nesta pesquisa, a importância dele para o crescimento desta equipe multidisciplinar de pesquisadores.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M.; BARBOSA, J. B. Impactos das ações do Pibid nas escolas de Uberaba-MG. *Revista Triângulo*, v. 9, n. 1, p. 312-326, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>.

CHARÃO, C. Quem será professor. *Revista Educação [online]*, São Paulo, 5 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/quem-sera-professor/>> Acesso em: 15 jun. 2016.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, S. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Mc Graw Hill & Artmed, 2010.

FERREIRA JUNIOR, A; BITTAR, M. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, M. J. A.; ARAÚJO, R. M. L. (Org.) *Políticas públicas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. [1], p. 9-43, jan./jun. 2001.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Tradução Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

NUTHALL, G. The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: a personal journey. *Teachers College Record*, v. 107, n. 5, p. 895-934, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 37-60, ago. 2010.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set.1992/ago.1993.

Janaina Aguiar Mendes Galvão, mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora assistente de língua espanhola e coordenadora de área do projeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid 2013) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Participou da comissão avaliadora de livros didáticos de língua espanhola do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013, PNLD 2014, PNLD 2017), do Ministério da Educação. É presidente da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG) desde 2014.

janaguarmg@gmail.com

Flávio Henrique Dias Saldanha, doutor em História pela Universidade Estadual de Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, é professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde coordena o curso de graduação em História e atua em atividades de iniciação à docência e formação de professores.

flavio.saldanha@uftm.edu.br

66

Maíra Sueco Maegava Córdula, doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) campus de Araraquara, é professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras, ministrando as disciplinas Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

mcordula@gmail.com

Vera Lúcia Bonfim Tiburzio, doutora em Biologia Molecular e Funcional com ênfase em Bioquímica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde atua como coordenadora de área do Pibid 2013 e em atividades de iniciação à docência e práticas de extensão universitária.

vera.tiburzio@uftm.edu.br

Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras

Silvana Aparecida Bretas

José Ricardo Carvalho

Resumo

O processo de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Sergipe, será analisado com base nos relatórios elaborados pelos orientadores de estudo para verificar se a formação continuada transformou o saber alfabetizador dos professores e possibilitou novos processos metodológicos de ensino. Três critérios orientaram a seleção dos relatórios: 1) um município em cada macrorregião; 2) relatórios de 2013, 2014 e 2015; 3) provenientes de escolas públicas municipais e estaduais. Não é possível afirmar que houve uma transformação das práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, mas os relatórios revelam as ressignificações que os docentes fazem de suas práticas no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação continuada; política pública; alfabetização; letramento; prática educativa.

Abstract

Implementation of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa in Sergipe: analysis of the study advisors' reports.

The process of continuing education of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), in the Brazilian state of Sergipe, will be analyzed on the reports formulated by the study advisors in order to verify whether the continuing education transformed teachers' literacy knowledge and made new methodological processes of teaching possible. Three criteria directed the selection of the reports: 1) one municipality in each micro-region; 2) reports from 2013, 2014 and 2015; 3) produced in municipal or state public schools. It cannot be asserted that a transformation of the literacy practices happened, yet the reports reveal that teachers re-signified their practices in the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school.

Keywords: continuing education; public policy; literacy knowledge; literacy; educational practice.

Introdução

68 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública, originada em 2012, que promoveu a união de esforços do Ministério da Educação (MEC), das universidades públicas e das secretarias de educação estaduais e municipais para fortalecer o trabalho pedagógico do processo de alfabetização desenvolvido nas escolas de ensino fundamental. Em Sergipe, como política pública, teve convênio firmado entre o MEC, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Secretaria Estadual de Educação e as secretarias municipais de educação de 74 municípios. O objetivo principal desse acordo foi contribuir para a formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam diretamente com crianças de seis a oito anos. A Portaria MEC nº 867/2012, que instituiu o PNAIC, determina os quatro eixos que as ações entre os entes envolvidos devem apresentar:

- Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
- I formação continuada de professores alfabetizadores;
 - II materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
 - III avaliação;
 - IV gestão, controle social e mobilização. (Brasil. MEC, 2012).

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre um programa de formação continuada destinado a professores alfabetizadores, tendo como base as experiências desenvolvidas pela UFS na implantação do PNAIC sob a tutela do MEC, em 2013, 2014 e 2015. Anteriormente, propostas de formação alfabetizadora em Sergipe, como o Pró-Letramento, foram implementadas por universidades de outros estados – Brasília e Pernambuco. Sendo assim, será analisado o processo de implantação

do Pacto, bem como as estratégias formadoras e avaliadoras realizadas por toda a equipe de formadores da UFS, orientadores de estudo e alfabetizadores, tendo os autores participado desse processo na qualidade de coordenadora adjunta, desde 2014, e coordenador geral, desde 2012.

O processo de alfabetização envolve desde a dimensão das políticas públicas gestadas pelo Estado até a ação do professor em sala de aula, sendo, portanto, de alta complexidade. Por essa razão, o tema deste trabalho será abordado em três aspectos:

- 1) desafios de implementar uma política pública educacional da dimensão do PNAIC no estado de Sergipe;
- 2) transformações ocorridas na concepção e na implementação da política para formação inicial e continuada de professores alfabetizadores;
- 3) análise do processo de formação continuada do PNAIC implantado pela UFS por intermédio dos relatórios dos orientadores de estudo.

Ao iniciar o trabalho de congregar os Departamentos de Educação dos *campi* de São Cristóvão e de Itabaiana da UFS para a efetivação do PNAIC, de imediato, percebemos o trabalho político que se descortinava, pois seria necessário não só dialogar com secretários municipais e com o secretário estadual para a mobilização de suas respectivas redes, mas também programar e estruturar um trabalho de formação continuada que cumprisse o desafio assumido.

A fim de fortalecer nossos argumentos e de convencer as forças políticas do Estado a contribuírem com o programa de formação, fizemos um breve levantamento do nível educacional da população sergipana por meio do *Mapa do analfabetismo no Brasil* (Brasil. Inep, [2002?]), que nos revelou o percentual da população sem atendimento educacional e também nos permitiu inferir a existência de uma prática pedagógica caracterizada pela repetência e, conseqüentemente, pelo abandono escolar. Verificamos, então, a absoluta necessidade de agir na formação continuada de professores, visando conter minimamente tal quadro.

Sabíamos da existência, nas redes públicas, de políticas de implantação de programas de alfabetização elaborados por empresas privadas, que, devido a sua natureza prescritiva para a formação de professores, passaram a ser denominadas como “pacotes educacionais”. Naturalmente, os sindicatos de professores fizeram forte resistência a esse tipo de política e, ao receberem a notícia do programa de formação, mesmo antes de iniciarmos as atividades, supuseram que se tratava dos mesmos pacotes educacionais. Essa situação nos demandou visitas às várias escolas de diferentes municípios, a fim de nos reunirmos com seus respectivos alfabetizadores e representantes sindicais. Esse momento inicial nos deu a dimensão do quão difícil seria a adesão dos secretários municipais e dos profissionais das redes públicas. Ao longo dos três anos, tais dificuldades foram, aos poucos, diminuindo, na medida em que a formação continuada se estabeleceu como importante processo de mudança nas práticas de alfabetização que relataremos mais adiante.

Com base nas leituras dos cadernos¹ elaborados pela equipe de professores universitários e colaboradores sob a supervisão do MEC, passamos a compreender que o PNAIC procurava anteceder a política de cooperação entre os entes federados prevista na regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), em relação ao Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2014). Nesse sentido, o PNAIC foi compreendido como um esforço necessário para a integração do sistema de ensino que encerra tantas diferenças sociais, regionais e econômicas.

A segunda compreensão que passamos a sustentar foi a de que o PNAIC também atuava no plano da micropolítica, tendo em vista que oferecia formação continuada para os orientadores de estudo que, por sua vez, reelaboravam a propostas de formação para professores alfabetizadores das redes públicas. A partir dos estudos e debates realizados pela equipe de formação, foi possível nos apropriarmos mais da tessitura teórica do programa e, então, passamos a defender a ideia de que o PNAIC não era um pacote educacional. Entendíamos que se tratava de uma política de pactuação entre os entes federados: a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros, os quais, pela Constituição Federal (1988), são autônomos e, mesmo pactuados em somar esforços para alfabetizar suas crianças até oito anos de idade, tinham a liberdade de assumir ou não as ações do Pacto (Brasil, 2012). No estado de Sergipe, a Secretaria do Estado da Educação e as demais secretarias municipais aderiram ao pacto integralmente, exceto a capital do estado e a cidade de Aquidabã que aderiram ao pacto nacional, mas não às ações do PNAIC.

Outro aspecto importante da referida política é sua estrutura complexa e muito ampla, visando à formação de todos os professores alfabetizadores das redes públicas. Foram definidos cursos presenciais com duração de dois anos e carga horária de 120 horas anuais para a formação de orientadores de estudo que, por sua vez, participaram de cursos com os professores formadores (professores das IES). Em seus locais de trabalho, desenvolveram a formação com os alfabetizadores, pois a função dos orientadores de estudo era serem multiplicadores da formação em suas escolas.

A metodologia referenciada originou-se da experiência do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), que visava à integração de teoria e prática, por isso, era recomendável que os orientadores de estudo tivessem sido tutores formados pelo Pró-Letramento do estado ou do município (Brasil. MEC. SEB. 2012b, p. 39). Todos os segmentos de profissionais da educação receberam bolsas de estudo nos valores e critérios definidos na Resolução FNDE/CD nº 24/2010 (Brasil. FNDE, 2010).

Nesse ponto, destaca-se também o papel da universidade na formação continuada de professores, uma vez que a atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) consolidou o direito de formação continuada dos profissionais

¹ Os cadernos de alfabetização, alfabetização matemática, alfabetização em língua portuguesa, e formação de professores estão disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

da educação. A universidade pública, ao ser chamada para assumir o protagonismo dessa política, acentuou seu caráter de instituição social responsável pelo patrimônio da escola pública e popular. O que não significou o aceite cego e irrestrito das demandas políticas nacional e local, mas a ocupação de um espaço legítimo de formação.

A construção da formação continuada

O objetivo da proposta de formação organizada pela universidade partiu da escuta dos professores, considerando-os com sujeitos construtores de práticas letradas vivenciadas na dinâmica escolar. O paradigma assumido apostava na autonomia do professor e na transformação das relações de ensino-aprendizagem durante os anos iniciais do ensino fundamental, considerando os conteúdos da alfabetização articulados ao domínio do sistema de escrita alfabético com as práticas sociais da cultura escrita (letramento). No caderno de apresentação da formação do professor alfabetizador (Brasil. MEC. SEB, 2012a, p. 33), encontram-se os conceitos fundantes da formação continuada, sintetizados a seguir:

- 1) Currículo, concepção de alfabetização e avaliação;
- 2) Planejamento e organização de rotinas na alfabetização;
- 3) Apropriação do sistema alfabético de escrita e consciência fonológica;
- 4) A ludicidade na alfabetização; jogos na alfabetização;
- 5) Textos na alfabetização;
- 6) Projetos e sequências didáticas na alfabetização;
- 7) Heterogeneidade na alfabetização e projetos para crianças que não estão atendendo às expectativas;
- 8) Progressão escolar, avaliação e organização do trabalho docente.

Diante dos objetivos e conteúdos propostos, inseriam-se proposições de práticas curriculares visando à efetivação dos elementos acima nas oficinas de formação. Esse processo exigiu um amplo diálogo entre diferentes instâncias formativas – universidade, secretarias de educação, coordenadores locais, orientadores de estudo e professores –, para configurar os fenômenos de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de texto, tendo como ponto de partida os saberes que os alunos já possuem e aqueles que são potencialmente capazes de aprender, no sentido de garantir o direito de participação social no universo da cultura oral e escrita.

Para isso, foi necessário ultrapassar os muros das escolas e investigar as práticas sociais da oralidade da comunidade local que mobilizam as tarefas a serem desempenhadas no cotidiano dos professores e dos alunos.

De acordo com os aspectos da realidade que mereciam atenção mais cuidadosa, a equipe do PNAIC-SE definiu três pontos sobre os quais deveriam concentrar a formação continuada:

- a) Correção idade/série – fluxo escolar que representa o descompasso entre a idade da criança e a série que frequenta. Era necessário pensar em atender crianças acima de oito anos de idade que ainda se encontravam no ciclo de alfabetização.
- b) Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, garantindo-lhes a permanência na escola e cultivando práticas de letramento.
- c) Estreitar a relação entre a universidade e a escola de educação básica para oportunizar encontros planejados entre os professores dessas instituições.

Práticas que rompessem com o paradigma da leitura como decodificação e da produção escrita como cópia precisavam de tempo para se consolidarem em fazer pedagógico. A construção de uma rotina que garantisse um ambiente alfabetizador em língua portuguesa precisava de ações contínuas de planejamento e acompanhamento, a fim de observar seu grau de interação com os alunos e o exame de novas possibilidades de aprendizagem por meio de textos com função social.

A estratégia pedagógica foi realizar encontros, adaptados à realidade de cada região, entre formadores, orientadores de estudo e coordenadores locais. Os encontros de troca ocorreram em diferentes esferas:

- a) encontro de professores da universidade com seus pares, para discutir as ações da formação;
- b) professores da universidade com os orientadores de estudo; e
- c) orientadores de estudo com os alfabetizadores.

O modelo de formação escolhido possibilitou a adoção de uma perspectiva reflexiva sobre as práticas alfabetizadoras propostas nos cadernos de formação do PNAIC (Brasil. MEC. SEB, 2012a). O material foi utilizado como ponto de partida para gerar o diálogo sobre as próprias práticas desenvolvidas pelos professores. Não houve transposição direta dos conceitos e dos procedimentos trabalhados nas formações, visto que as condições e as realidades vividas pelos professores eram de diferentes bases de conhecimentos.

Para aprimorar o trabalho de alfabetização nas salas de aula sergipanas, enfatizamos o planejamento de sequências didáticas e a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, com uma abordagem que valorizasse as práticas sociais da cultura escrita, em situações nas quais se evidenciassem os usos reais da escrita como forma de interação e compreensão da realidade vivida.

Para examinar os avanços obtidos na formação, propôs-se a produção de relatórios que descrevessem o processo de formação junto aos alfabetizadores, bem como as atividades realizadas nas classes de alfabetização. Alfabetizadores, supervisores e orientadores de estudo elaboraram o relatório em conjunto, levando em conta as seguintes questões levantadas pela coordenação pedagógica da Universidade:

- 1) Como foram planejadas as atividades de estratégias de leitura e produção de texto com os alfabetizadores? Quais os textos utilizados na leitura deleite? Que estratégias de interdisciplinaridade foram utilizadas pelos professores? Que atividades de leitura bem-sucedidas foram apresentadas pelos professores? Quais foram as dificuldades na organização da rotina sob a perspectiva construtivista? Como foi a apresentação da avaliação diagnóstica e formativa entre os alfabetizadores? Como foi trabalhado o eixo da oralidade? Que situação concreta de trabalho com a oralidade pode ser exemplificada?
- 2) Os professores em seu planejamento têm preenchido o quadro de rotina? Que atividades têm aparecido no quadro de rotina dos professores na dinâmica do letramento?
- 3) Os professores têm conseguido trabalhar com os quatro eixos de aprendizagem a partir dos direitos de aprendizagem? Que sequências didáticas e projetos foram desenvolvidos pelos professores?
- 4) Como tem sido a troca de informações e experiências entre os professores com os alunos e entre os profissionais da educação? Relate.

Junto ao relato das ações realizadas a partir da formação desenvolvida na Universidade, pedíamos que cada supervisor da rede realizasse uma autoavaliação da unidade trabalhada no que se refere aos avanços sobre o domínio dos direitos de aprendizagem.

Considerando o planejamento territorial do estado de Sergipe,² cujo modelo é adotado pela Secretaria Estadual de Educação, as turmas de orientadores de estudo foram formadas de modo a atender as especificidades regionais de distância e localização de cada município. Assim, distribuímos os orientadores em sete turmas, divididas em dois polos. Na cidade de Itabaiana, foram agrupados os orientadores oriundos dos municípios geograficamente situados no Sertão, Agreste e Sul-Agreste, totalizando três turmas. No polo de São Cristóvão, foram agrupadas mais quatro turmas provenientes da capital, litoral norte e litoral sul do estado. Essa organização facilitou o deslocamento dos orientadores, de modo a garantir sua frequência nos

² Documento que estabelece as macrorregiões do estado em: a) Alto Sertão Sergipano; b) Médio Sertão Sergipano; c) Baixo São Francisco; d) Leste Sergipano; e) Agreste Central Sergipano; f) Grande Aracaju; g) Centro Sul Sergipano; h) Sul Sergipano (cf. Sergipe. Seplag, 2007).

encontros. Os supervisores assumiram a função de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da formação, auxiliando orientadores, alfabetizadores e coordenadores a preencherem as inscrições, os relatórios e as avaliações no Sistema de Monitoramento do PNAIC (Sispecto). Para a efetivação do acompanhamento dos cursistas, fez-se necessária a entrega periódica de relatórios das unidades – conforme previsto nos cadernos do Pacto dos cursistas dos municípios e do estado –, via *e-mail*, CD-ROM ou até impressos na mesma periodicidade das formações.

Relato dos primeiros encontros

Ao iniciar o primeiro ano de formação continuada, a equipe de coordenação e de formadores realizou uma série de encontros para elaborar as oficinas pedagógicas fundamentadas nos Cadernos de Formação do PNAIC,³ assim estabelecemos os seguintes princípios gerais que perpassassem a proposta e que pudessem reger a organização das oficinas:

- Currículo para inclusão, isto é, compromisso com a aprendizagem de todas as crianças.
- Alfabetização na perspectiva dos direitos de aprendizagem (objetivos e conteúdos).
- Acompanhamento da aprendizagem das crianças (avaliação) para o planejamento das ações.
- Integração entre diferentes componentes curriculares (matemática, português e outras áreas de conhecimento).
- Ensino sistemático e planejamento da ação didática: a) apropriação do sistema alfabético da escrita; b) leitura e produção de textos escritos; c) oralidade.
- Professor como profissional ativo, reflexivo e autônomo.

Nossa expectativa era alimentar uma reflexão contínua sobre o fazer pedagógico, a fim de intensificar a dinâmica do projeto pedagógico da escola e de projetos didáticos na sala de aula, buscando romper com uma proposta de ensino mecanicista e fragmentada em um conjunto de técnicas e disciplinas. O novo enfoque preocupa-se com o modo como o sujeito aprende e de que forma o professor pode mediar esse processo de forma interdisciplinar, lúdica e reflexiva, de acordo com as estratégias descritas no caderno de apresentação da formação do professor alfabetizador (Brasil. MEC. SEB, 2012a).

³ Em 2012, recebemos oito unidades de cadernos de cada ano do ciclo de alfabetização, três cadernos de educação inclusiva, oito unidades de cadernos de educação do campo e três de classes multisseriadas.

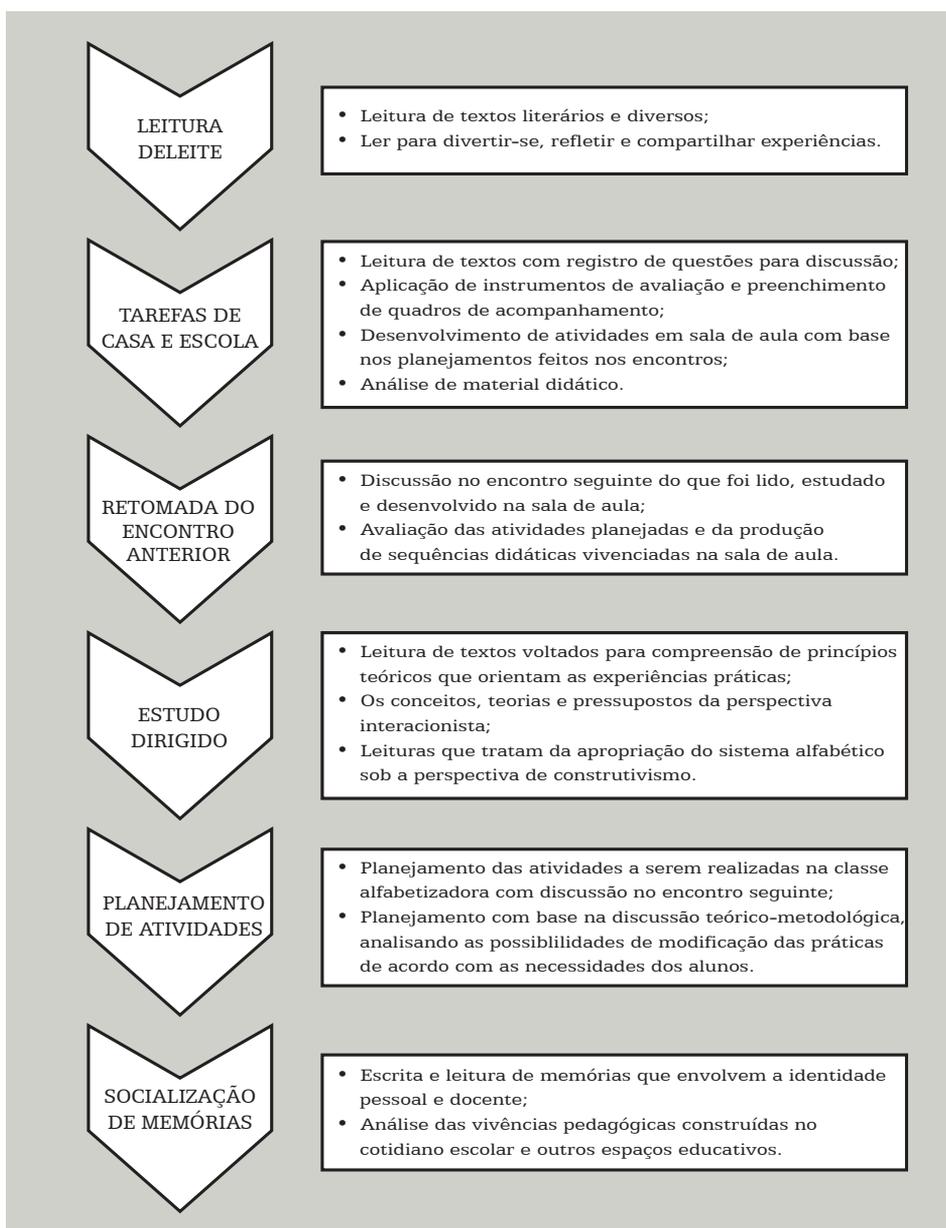


Figura 1 – Estratégias permanentes da formação

Fonte: Slides produzidos pela equipe de formadores, 2013.

A proposta de formação docente deveria ajudar o professor a organizar uma rotina de ações que estimulassem o desenvolvimento da leitura e da produção de texto, considerando as noções de gênero textual, sequência didática e projeto didático.

Era preciso construir percursos diferenciados para cada ano escolar do ciclo, a fim de que as atividades não se repetissem. Nesse sentido, algumas propostas foram comuns a todos os professores, pois se trata de uma filosofia teórico-metodológica conjunta, que buscava coerência e unidade de trabalho. Ao mesmo

tempo, procurávamos atividades específicas para cada ano, a fim de aprofundar aspectos que teriam continuidade de forma mais complexa em momentos posteriores.

Análise dos relatórios dos orientadores de estudo

Para realizar a análise dos relatórios dos orientadores de estudo, optamos pela modalidade qualitativa de investigação, a fim de criar categorias que permitissem inferir sobre as possíveis transformações operadas pela formação continuada nas práticas educativas dos professores alfabetizadores e dos seus respectivos alunos. Para tanto, esclarecemos que foi necessário selecionar, entre o volumoso material produzido pelos orientadores de estudo, relatórios representativos do universo de formação nos anos de 2013, 2014 e 2015. Assim, procedemos ao estabelecimento dos seguintes critérios:

- 1) um município em cada macrorregião;
- 2) relatórios que contemplassem os anos de 2013, 2014 e 2015;
- 3) relatórios de escolas públicas municipais e escolas públicas estaduais.

O cruzamento de tais critérios resultou numa amostra representativa de diferentes regiões sergipanas, dos anos em que foram desenvolvidas as atividades de formação continuada e, ainda, de ambas as redes. Vale registrar que tal procedimento metodológico visava garantir escolhas equitativas diante do grande volume de relatórios existentes.

Para fim de análise do conteúdo dos referidos relatórios, estabelecemos categorias de ordem pedagógica conforme as estratégias básicas da formação continuada, a saber:

- a) condições do desenvolvimento da formação;
- b) existência ou não de avaliação diagnóstica; e
- c) desenvolvimento dos eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

Condições do desenvolvimento da formação

Na primeira categoria, observamos que as condições de realização da formação do professor alfabetizador, em seu local de trabalho, dizem respeito às condições materiais e à infraestrutura para a reunião dos professores e, além disso, a própria dinâmica dos encontros pode representar avanços ou dificuldades de desenvolvimento do conteúdo proposto. Assim, vejamos o que foi registrado nos relatórios.⁴

Os direitos de aprendizagem do PNAIC não foram comparados com a proposta curricular da rede, na maioria das escolas, por não localizarem o Projeto Político

⁴ A lista dos relatórios analisados encontra-se no Anexo.

Pedagógico (PPP) da escola. Em algumas em que se conseguiu ver e comparar, pouco tem a ver com o que estamos trabalhando. (Relatório de Canindé de São Francisco, 2013a).

O que ainda precisa ser feito, de acordo com as questões apresentadas e as dificuldades para a execução das atividades propostas pelo PNAIC, são as salas de aulas repletas, pois o tempo do professor disponível é muito pouco para planejar a realização dessa atividade. Alguns sentem muitas dificuldades em trabalhar com as turmas, principalmente, com a oralidade e a análise linguística dos seus alunos, além de os anexos serem poucos para exemplificar. Mesmo assim, nos sentimos ansiosos e esperançosos de que isto venha a mudar. (Relatório de Canindé de São Francisco, 2013b).

O contexto de implantação da formação continuada de alfabetizadores apresentava fragilidades e ausências na organização do trabalho pedagógico nas escolas participantes, fazendo refletir sobre como contribuir para o avanço de novas sistematizações do processo de ensino e para a elaboração do projeto pedagógico da escola. Essas características também apareceram em outro relatório:

Por ser algo novo, e toda mudança exige adaptações, precisa-se de total empenho e adaptações, pois devido ao constante uso dos métodos tradicionais de ensino causam hábitos que exigem esforços. (Relatório de Feira Nova, 2013)

Apesar de algumas imprecisões dessa citação, é possível inferir que a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento defendida pelo PNAIC era pouco conhecida e encontraria resistência. Assim, o princípio de respeitar e dialogar com os conhecimentos já assimilados pelos professores foi imprescindível para que pudéssemos avançar nos propósitos da formação. Uma estratégia para conservar esse diálogo era recuperar a memória do processo de alfabetização do próprio professor:

Em seguida, os cursistas fizeram relatos sobre a maneira que alfabetizados e sobre as experiências das salas de aula. (Relatório de Amparo de São Francisco, 2013).

Chega a hora de compartilharmos experiências e memórias da infância que reportem aos momentos em que as professoras foram alfabetizadas. Muitas lembranças vieram à tona: boas e más. Emocionadas, lembram a felicidade das descobertas ou os bloqueios sofridos. Nesse instante toda a turma passa a refletir sobre a importância do professor nos primeiros anos de escolarização. (Relatório de Nossa Senhora do Socorro, 2013).

Refletir, compartilhar e registrar foram passos fundamentais para demarcar o ponto de partida da feitura teórica e prática do processo alfabetizador na perspectiva do letramento. No entanto, há de se considerar que os professores alfabetizadores, ao registrarem suas experiências, fazem-no de forma bastante genérica, resumida e pouco detalhada. Ainda assim, os relatórios são indicativos de como foram realizadas as formações e, para mergulhar mais no universo da sala de aula, foi preciso observar as fotos e o planejamento de cada professor e, assim, dimensionar melhor as possíveis mudanças da prática alfabetizadora no processo da formação continuada.

Com relação à avaliação diagnóstica, observamos a seguinte passagem:

Explico então, os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa enfatizando o Eixo Leitura, apresento as fichas de acompanhamento: Perfil da turma e a individual de Leitura que são levadas para casa para serem preenchidas e entregues. Provoco a discussão sobre o foco no aluno: O que ele sabe? O que precisa saber? O que o professor deve fazer para garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos? O que deve ser ensinado nas turmas do terceiro ano? (Relatório de Nossa Senhora do Socorro, 2013).

Iniciou-se, então, o primeiro passo para desmontar a carcomida fórmula do certo e do errado e da supremacia da avaliação de resultado. Estava posta a necessidade de análise da produção da escrita de cada criança e a reflexão sobre como intervir pedagogicamente de modo necessário e compatível ao nível de compreensão dos pequenos estudantes. Ainda, no mesmo processo, a orientadora de estudo enfatiza outros momentos da formação:

Após as discussões, entramos no texto *Avaliação para a inclusão: alfabetização para todos*, através de resumo em *slides*, identificamos os principais objetivos da avaliação, pois é necessário enfatizar que ela perpassa toda a ação pedagógica, do planejamento a sua execução. Foi compreendido que a intervenção feita pelo professor deve ter como base os resultados das avaliações realizadas durante todo o processo de aprendizagem do aluno. Identificamos também que a avaliação deve ser formativa para que possamos ajustar nossas estratégias didáticas a cada situação encontrada e que também nos possibilite planejar de forma segura para atender a todos os níveis de aprendizagem. No Compartilhando, os professores foram convidados a analisarem o instrumento de avaliação sugerido pelo Portal do MEC, para identificarem os direitos de aprendizagem que estão contemplados nele. Como tarefa de casa, os professores deveriam terminar o preenchimento das fichas de acompanhamento e a análise (*sic*) do PPP da escola. (Relatório de Nossa Senhora do Socorro, 2013).

78

A ideia de avaliação formativa começava a ganhar corpo teórico e prático para auxiliar os alfabetizadores a realizarem suas análises, no intuito de retroalimentar suas ações, para garantirem a aprendizagem ainda não consumada pelos estudantes, a partir de situações contextualizadas na forma de projetos e sequências didáticas. Foi incorporada a ideia de escolher os textos a serem trabalhados na sala de aula, considerando os projetos desenvolvidos na escola. No município de Lagarto, os professores desenvolveram o projeto "Lixo é progresso".

É possível observar a valorização das formas de registro realizado pelos alunos como atividade diagnóstica e produção de conhecimento. Por meio dessas atividades, o professor pôde investigar o que eles já dominavam em termos do sistema de escrita alfabética e modo de organização dos textos que produzem. Com base nas observações realizadas pelos alunos na visita ao lixão, foram elaboradas representações gráficas para relatarem o que viram, demonstrando o que compreenderam no processo interacional.

Os textos espontâneos produzidos pelos alunos passaram a ser um elemento indicativo dos saberes que eles ainda precisavam internalizar para ler e escrever textos de forma proficiente.

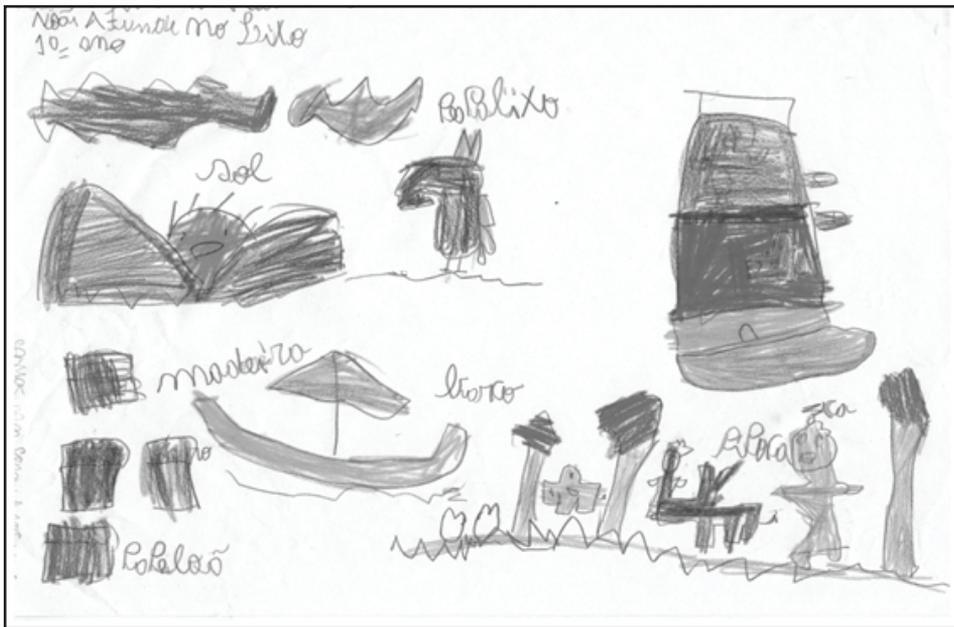


Figura 2 – Coleta de escrita espontânea

Fonte: Relatório de Lagarto, 2015, p. 11.

Essa atividade avaliativa decorreu do projeto pedagógico sobre o lixo urbano e rural e demonstra os saberes de um aluno que expressa suas ideias por meio de palavras e desenhos. Observamos que os alfabetizadores começam a aceitar e valorizar as produções genuínas das crianças, ainda que não cumpram as exigências ortográficas ou a estrutura canônica dos textos. As professoras passaram a compreender que se trata de um processo intersubjetivo e social e, por isso, é difícil e exige compreensão inclusiva e interacional em torno das práticas que envolvem a cultura escrita.

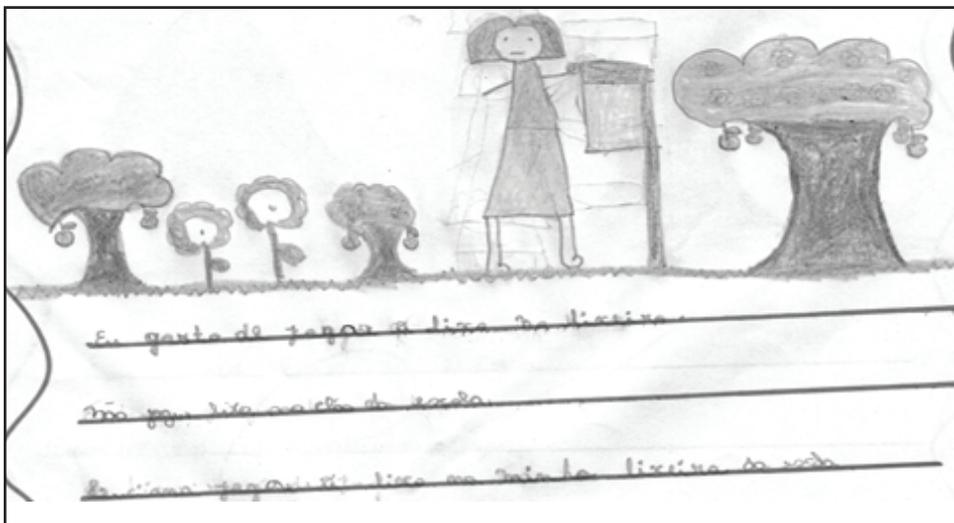


Figura 3 – Produção de texto com base nas atividades do projeto

Fonte: Relatório de Lagarto, 2015, p. 12.

Observamos que houve uma preocupação de realizar atividades de produção de texto com base em experiências vividas na sala de aula. Tal proposta de trabalho representa um deslocamento das tarefas tradicionais de redação que ofereciam para os alunos apenas o tema para a realização da escrita. Notamos, nesse processo, a necessidade de se trabalhar mais atividades com os gêneros textuais, visto que os textos ainda possuem um formato de frase alinhada, com indefinição do gênero que o aluno se propõe a escrever. A presença dos textos produzidos pelos alunos nos relatórios enviados pelos orientadores de estudo nos forneceram pistas sobre a necessidade de explorar outros aspectos da escrita, voltados para produção de texto sob uma perspectiva discursiva.

Observamos, também, que as atividades avaliativas passaram a ser sistematizadas e com intenção diagnóstica e formativa. No relatório de uma professora alfabetizadora, anexado ao relatório dos orientadores de estudo, ela faz a seguinte avaliação da escrita de seus alunos:

As atividades tiveram início com a apresentação do livro *Não afunde no lixo* [Bechara, 2011], na qual as professoras o leram e posteriormente os alunos fizeram um debate a respeito do texto e o ilustraram, dando a importância da seleção do lixo, coleta seletiva, os alunos fizeram a formação de palavras através dos códigos, onde relacionaram a cor de cada lixeira seletiva, com os materiais e o lixo orgânico.

As atividades continuaram, e a enfermeira Carolina foi convidada para ministrar uma palestra a respeito das possíveis doenças transmitidas pelo acúmulo do lixo e a poluição dos rios, essa que foi de grande importância, pois nossa comunidade é cortada pelo Rio Machado, onde tem foco de esquistossomose, que é causada por água contaminada. Sabendo disso, os alunos juntamente com os professores e o coordenador saíram pela comunidade, a fim de observar os acúmulos de lixo e, aproveitando o percurso, fomos até o Rio Machado, que os alunos observaram que a água parecia pura, límpida, porém mesmo assim está poluída, pois dejetos de uma boa parte dos domicílios de Lagarto são despejados nesse rio.

Os alunos também aprenderam como reutilizar o lixo, transformando-o em brinquedos, então eles colocaram a mão na massa e produziram brinquedos com garrafas pet, palitos de churrasco, canudos, dentre outros objetos.

Para finalizar as atividades, os alunos produziram cartazes sobre o tema Esporte e fizeram uma apresentação para toda a escola sobre conscientização do meio ambiente, reciclagem do lixo.

As atividades foram bem produtivas e conseguimos fazer com que nossos educadores pudessem formar opiniões próprias e fundamentadas sobre os cuidados e o destino que deve ser dado ao lixo produzido em suas casas. (Relatório de Lagarto, 2015).

Ainda que sem o domínio teórico dos procedimentos de análise sociointeracionista, há uma clara tentativa de analisar o processo de apropriação dos conhecimentos trabalhados na classe de alfabetização de forma interdisciplinar e, também, o exame de como as crianças internalizam os saberes referentes ao domínio da escrita.

Desenvolvimento dos eixos de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

Nesta categoria, podemos verificar que os primeiros relatórios continham expressões bastante generalizadas, tal como se observa a seguir:

Concepção de Alfabetização: O que ensinar no ciclo de alfabetização? Fizemos debate e discussão. Alguns cursistas relataram que anos atrás agiam de uma maneira e hoje mudaram suas atitudes. (Relatório de Amparo de São Francisco, 2013).

É possível inferir que algo estava mudando na percepção dos professores alfabetizadores, ainda que não de forma explícita ou verbalizada, mas já havia o reconhecimento de algo diferente. Não estamos tentando apresentar excesso de otimismo, apenas detectamos um pequeno sinal de que a formação continuada poderia desencadear mudanças nas práticas educativas.

Mais adiante encontramos outras informações sobre as oficinas da categoria em análise:

Prosseguindo foi visto o conceito de alfabetização e de alfabetizar letrando que se sustenta em uma aprendizagem significativa e não é meramente a questão das práticas de leitura e escrita, mas de ter conhecimento e consciência das adversidades dos diferentes gêneros textuais, ser crítico, criativo e autônomo. (Relatório de Simão Dias, 2014).

No trecho acima, os conceitos fundamentais da formação continuada, alfabetização e alfabetizar letrando foram objeto de debate e estudos, pois, sem eles não seria possível o desenvolvimento dos eixos de abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Portanto, destaca-se o registro da formação com os alfabetizadores atrelada sempre às suas próprias experiências de alfabetizados. Assim, a orientadora de estudo continua:

Abordamos também sobre o SEA sistema de escrita alfabética e a filosofia do currículo inclusivo, respeitando as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais, explicando os direitos gerais de aprendizagem na língua portuguesa, dando ênfase aos quatro eixos: leitura, produção de texto, oralidade, e análise linguística. (Relatório de Simão Dias, 2014).

A compreensão de que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, permite ampliar as experiências da produção e da leitura de textos para as crianças do ciclo de alfabetização. Por meio dos gêneros textuais, entende-se o sentido pragmático da escrita e da leitura, pois escrevem-se textos de uso social. Desse modo, foi observado que os professores se apropriaram da prática de planejamento para contemplar os domínios essenciais para o desenvolvimento da língua materna. Neste sentido, nos anexos de um dos relatórios encontramos um exemplo de planejamento feito por uma alfabetizadora (Quadro 1).

Quadro 1 – Planejamento feito por uma alfabetizadora

Escola Municipal xxxxxx Período: 22/05 a 31/05/2013 Professora: xxxxxx Turma: 1º ano A Título do livro escolhido: <i>O casamento de dona Baratinha</i> Autor e editora: Ana Maria Machado	
Eixo de língua portuguesa	Descrição da proposta de trabalho
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> – Imitar as “falas” dos personagens; – Alunos criam oralmente um novo final para o conto; – Interpretar a história oralmente; – Dramatizar o conto “O casamento de D. Baratinha”.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> – Criar suspense no dia anterior sobre a protagonista: “Quem será que vai chegar amanhã?”; – Apresentar a história em capítulos, como uma novela; – Distribuir cópias dos capítulos para os alunos, conforme o desenrolar do enredo e sugerir que pintem as gravuras; – Ler junto com eles, várias vezes, pedir que eles marquem palavras, frases e rimas; – O professor lê uma frase e os alunos em dupla, identificam-na.
Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> – Reproduzir as falas dos animais (ditado de falas); – Apresentar outra versão para história, modificando o seu final, o professor vai copiando no quadro e os alunos transcrevendo no caderno; – Criar um novo título para a história; – Confeccionar junto com a professora, as máscaras das personagens (Artes); – Criar um convite para o casamento da D. Baratinha; – Trabalhar com atividades de recorte, jogo dos erros, montagem do texto, texto enigmático, cruzadinhas etc.
Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar encontros vocálicos a partir das falas das personagens; – Identificar as rimas nos versos; – Letra inicial e final de palavras-chave do texto; – Separação de sílabas e contagem das mesmas; – Quantidade de palavras de uma estrofe do conto; – Embaralhar os versos e pedir que eles os ordenem.

Fonte: Relatório de Simão Dias, 2014.

Ainda que muitas questões relacionadas ao funcionamento da linguagem verbal no plano discursivo não tenham sido levadas em conta, percebe-se uma preocupação com um ensino de língua materna de maneira interligada. Observa-se que os eixos propostos para a alfabetização na perspectiva do letramento foram planejados a partir de textos reais, contemplando atividades de compreensão do texto e de análise linguística.

Para finalizar, vale destacar que, em seu último ano de sobrevivência, o processo de formação continuada do PNAIC-UFS, desenvolveu um projeto denominado *Brincar, brincadeiras, infância e criança no ciclo de alfabetização*. Na concepção desse projeto, defendia-se que as crianças pequenas, em suas infâncias, no espaço-tempo produtor de cultura, constituem-se de saberes próprios e são capazes de criar e recriar a realidade social na qual estão inseridas. Tal concepção não fora apenas um desiderato pedagógico, mas um fundamento da educação da infância em seu processo de requalificação e criação de identidade do ciclo de alfabetização. Dessa maneira, o tema foi discutido pelos orientadores de estudo com os professores, com relata o trecho a seguir:

Dando continuidade, foi ministrada uma leitura deleite de um texto sobre o resgate de lembranças de infância (memória de infância⁵) em que cada profissional pudesse navegar de forma prazerosa no seu tempo de infância, logo após foi realizada uma dinâmica coletiva ajustando o trabalho com (jogos de brincadeiras), dando ênfase ao desempenho de como alfabetizar brincando, tomando como ponto fundamental o aprender participando, o ler executando e o fazer na prática, porque é desta forma que vamos despertar o interesse dos nossos alunos, a fim de obtermos um aprendizado com compreensões coerentes que assegure uma preparação para o futuro e que prepare cada cidadão com consciência podendo conviver com dignidade inserida na sociedade. (Relatório de Tomar de Geru, 2015).

A infância dos professores alfabetizadores, reatada com a infância de seus pequenos estudantes, ganha a dignidade do cuidado elevada à dignidade política do direito à educação. Assim, o espaço da sala de aula passou a ser ocupado de diferentes formas.

Observamos que, ao construírem seus próprios conhecimentos, os alfabetizadores se reencontram com suas infâncias e se aproximam das crianças, que esperam ser ativadas em todas as suas capacidades físicas, intelectuais, imaginativas e emocionais, tão próprias da criança em sua singularidade e universalidade.

Considerações finais

Ao procurar cumprir o principal objetivo deste relato, analisamos que o recorte pedagógico e os critérios de seleção dos relatórios dos orientadores de estudo trazem elementos da totalidade da realidade observada, resguardando suas singularidades e especificidades.

⁵ O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, da escritora australiana Mem Fox (1996).

A principal compreensão que se pode extrair da implantação dessa política educacional é a fundamental importância da formação continuada para que os saberes docentes sejam revistos, repensados e assimilados em diálogo constante com as teorias pedagógicas, com os pesquisadores das universidades e, especialmente, com os próprios pares.

As transformações operadas na prática de ensino são visíveis na medida em que os professores alfabetizadores expressam as diferenças entre suas ações anteriores e posteriores à formação. Ainda que não tenha sido verbalizado explicitamente nos relatórios dos orientadores de estudo, percebe-se que a ação demarca um divisor de águas entre os procedimentos da alfabetização, como codificação e decodificação para uma perspectiva de letramento. Observamos, também, que se passou a olhar para a escrita infantil com tendência a compreender as razões cognitivas das crianças e, a partir de seu nível de compreensão, criar intervenções que possam fazê-las avançar em seu processo.

Outro aspecto a se destacar é que, apesar das precariedades materiais, estruturais e pedagógicas, os encontros realizados entre os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores constituíram laços de apoio e solidariedade na importante tarefa de alfabetizar uma turma de crianças do primeiro ciclo. Isso é sentido diretamente na sala de aula, pois levavam sugestões de práticas de ensino, além do que fora formulado no campo mais abstrato da teoria, e traziam os resultados de seus trabalhos com os alunos, resultados esses que se multiplicavam em diferentes formas de tratar pedagogicamente a construção da escrita dos pequenos estudantes.

Em síntese, ainda que a formação continuada não tenha a condição de solucionar eventuais problemas da formação inicial, pode-se afirmar que essa experiência sacudiu a letargia das viciadas práticas de alfabetização, pois, por meio dos relatórios é possível perceber as ressignificações que os docentes fazem de si, de suas práticas, de suas crianças, de suas produções e do tempo e espaço da sala de aula.

Referências bibliográficas

BECHARA, Nilce. *Não afunde no lixo*. Birigui: Liberty, 2011. (PNLD 2013/2014/2015).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. *Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014*. Estabelece 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: 23 out. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução FNDE/CD nº 24, de 16 de agosto de 2010*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3406resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, [2002?]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 12 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador – caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – guia geral*. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 4

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, n. 129, Seção 1, p. 22-23, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação para inclusão: alfabetização para todos. In: PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo – o direito de ser alfabetizado, ano 03, unidade 01. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 22-27. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_1_MIOLO.pdf

SERGIPE. Secretaria do Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão (Seplag). *Territórios de planejamento*. Disponível em: <http://www.Observatorio.se.gov.br/images/Geografia_e_Cartografia/divisao_administrativa_e_RegionalizacOE/Mapa_dos_Territorios_Sergipanos>. Acesso em: 1 ago. 2016.

Silvana Aparecida Bretas, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp) *campus* de Araraquara, é professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

s-bretas@uol.com.br

José Ricardo Carvalho, doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professor associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atua como coordenador geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Sergipe, desde 2012.

ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

Anexo **Relatórios analisados**

AMPARO DE SÃO FRANCISCO. *Relatório da Unidade 1: auto-avaliação*. 2013. [Não publicado].

86

CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO. *Relatório da Unidade 2: auto-avaliação*. 2013a. [Não publicado].

CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO. *Relatório Unidade 1, 2 e 3: oficinas pedagógicas*. 2013b. [Não publicado].

FEIRA NOVA. *Relatório da Unidade 1 e 2*. 2013a. [Não publicado].

FEIRA NOVA. *Relatório Unidade 1, 2 e 3: oficinas pedagógicas*. 2013b. [Não publicado].

ITABAIANA. *Relatório da formação de alfabetizadores em Itabaiana da unidade IV em alfabetização Matemática em perspectiva do letramento*. 2014. [Não publicado].

LAGARTO. *Relatório dos Cadernos 1 e 2*. 2015. [Não publicado].

NOSSA SENHORA DO SOCORRO. *Encontro de formação PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Relatório da Unidade I*. 2013. [Não publicado].

SIMÃO DIAS. *Relatório*. 2014. [Não publicado].

TOMAR DE GERU. *Unidade II*. 2015. [Não publicado].

Escola como *locus* da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores

Licinia Maria Correa

Maria Amália de Almeida Cunha

Teodoro Zanardi

Liliane Oliveira Palhares da Silva

Resumo

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) é uma política tripartite que uniu esforços da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), das secretarias estaduais de educação e das universidades públicas federais e estaduais. Para analisar os efeitos dessa experiência, tomou-se como universo empírico o processo de formação continuada coordenado e executado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no biênio 2014-2015. A singularidade dessa formação consistiu em orientar-se para o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com base em um conjunto de temas que possibilitasse aos docentes refletirem coletivamente sobre o ensino médio enquanto etapa final e essencial da educação básica. A primeira fase da formação teve como temática “Sujeitos do ensino médio e formação humana integral”, e a segunda abarcou o exame aprofundado das áreas de conhecimento, contemplando a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da escola. A particularidade e a eficácia desse programa estão na centralidade da escola como *locus* privilegiado de formação e no professor como sujeito epistêmico que elabora e produz conhecimento.

Palavras-chave: ensino médio; formação de professores; análise da prática pedagógica.

Abstract

The school as locus of continuing education and the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: effects on teachers' lives

The Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) is a tripartite policy that united efforts of the Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC – Ministry of Education's Basic Education Secretariat), states' education secretariats and federal and state public universities. In order to analyze the effects of this experience, the object of the research was the process of continuing education coordinated and executed by the Federal University of Minas Gerais in 2014 and 2015. The singularity of this educational program lies in its orientation to the study of the Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (National Curricular Guidelines for Secondary School), based on a set of themes which enable teachers to reflect collectively on secondary school as the final and essential stage of basic education. The first phase of the training had the theme "Subjects of secondary school and integral human education," and the second included an in-depth examination of the fields of knowledge, comprehending the collective re-writing of the school's political-pedagogical project. The peculiarity and effectiveness of this program lies in the centrality of school as privileged locus of education and in the teacher as an epistemic subject who creates and produces knowledge.

Keywords: secondary education; teacher training; analysis of teaching practice.

Introdução

O artigo insere-se no debate atual sobre o ensino médio brasileiro, tematizando a especificidade da docência nessa etapa da educação básica e suas demandas por uma formação continuada que considere os sujeitos da escola e os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O escopo do texto é examinar o impacto de um processo formativo que alcançou 170.919 professores em todo o território nacional, conforme dados coletados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). De modo preciso, visa descrever e analisar a formação continuada para professores do ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais, desenvolvida pela equipe do Observatório de Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A centralidade da escola como *locus* privilegiado para a formação e reflexão e do professor como sujeito epistêmico que elabora e produz conhecimento demonstra a capilaridade desse processo formativo. Destaca-se a prevalência da formação continuada estruturada como trabalho coletivo, uma dimensão pouco explorada nas ações de formação continuada e que foi privilegiada nessa proposta.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela Portaria MEC nº 1.140/2013, define as diretrizes gerais para a implementação da proposta em território nacional, abrangendo as 27 unidades da Federação e 495.600 docentes dessa etapa do ensino, que lecionavam em 20 mil escolas públicas, conforme dados do Censo Escolar de 2012. O recorte que trazemos para este artigo decorre da ação realizada no estado de Minas Gerais e, mais especificamente, no conjunto de superintendências regionais de ensino vinculadas à UFMG.

Nesse sentido, a formação envolveu 778 escolas e 9.075 docentes, entre professores e coordenadores pedagógicos. Os dados coletados em instrumentos de avaliação, sistematizados e discutidos neste trabalho, assinalam a permeabilidade de uma formação continuada que, tendo o protagonismo docente na condução de seu processo formativo, tornou possível a esses sujeitos habitar a escola.

O contexto do ensino médio

Até o final dos anos 1980, o ensino médio público foi marcado por uma dualidade: um ensino voltado para a formação das elites e outro para os filhos da classe trabalhadora. Enquanto o primeiro era um ensino propedêutico, uma formação que preparava o jovem para entrar na universidade, o ensino secundário profissionalizante significava o final da escolarização para os jovens pobres que conseguiam chegar a essa etapa e o ingresso aligeirado no mercado do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, trouxe a “progressiva obrigatoriedade” do ensino médio, instituído como etapa final da educação básica. A Emenda Constitucional nº 59/2009, alterou a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso I, no sentido de estabelecer que “a educação básica [será] obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009). O ensino médio passou a ser um direito público subjetivo a partir de 2016, como prevê a Emenda, uma vez que este se inicia aos 15 anos, quando não há distorção idade-série.

Diante dessa nova realidade normativa-educacional, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabeleceu como Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2024), a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014).

Não obstante a meta, em 2015 a escolarização bruta era de 83,3% e a escolarização líquida, 56,9% para os jovens nessa faixa etária. Dos jovens não matriculados, 16% estavam fora da escola e 27,1%, retidos no ensino fundamental. Direcionando nosso olhar para os jovens de 18-24 anos, em 2013, constatamos que 31% não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando.

O abandono escolar precoce, a distorção idade-série e as altas taxas de repetência contribuem para a manutenção de uma baixa taxa de anos de escolarização no Brasil. As taxas de insucesso (soma de abandono e reprovação)

sugerem um certo desengajamento do aluno no decorrer da escolarização. Os maiores gargalos estão no terceiro e no sexto ano do ensino fundamental, com 13,3% e 19,2% de insucesso, respectivamente, chegando a 27,5% no primeiro ano do ensino médio (Brasil. Inep, 2016).

Ao investigar o perfil do grupo com distorção idade-série, isto é, dos estudantes que frequentavam o ensino fundamental regular com idade de dois anos ou mais acima da adequada para a série/ano que cursavam, observa-se que as taxas de distorção são mais elevadas nas regiões Norte e Nordeste, entre estudantes da rede de ensino pública, homens, residentes em área rural e de cor preta ou parda. Analisando por níveis socioeconômicos, observa-se que o primeiro quinto dos estudantes mais pobres possuía taxa de distorção idade-série 3,3 vezes maior do que os alunos pertencentes aos 20% mais ricos. O atraso escolar, nesse período, afetava 54% dos estudantes mais pobres.

Os dados apresentados demonstram que, especialmente na última década, a sociedade brasileira vivenciou um aumento na taxa de escolarização bruta e uma evolução na taxa média de anos de estudo, mas o aumento na porcentagem das matrículas não significou crescimento constante. No período 2011-2016, por exemplo, as matrículas se estabilizaram, com pequenas oscilações entre crescimento e queda. Importante notar que o crescimento das matrículas ocorreu entre jovens da zona rural, enquanto as quedas incidiram sobre a zona urbana.

Recorrendo a autores que analisam a relação entre jovens e escola, vislumbramos dois aspectos que merecem destaque nesse novo cenário da educação básica brasileira. O primeiro refere-se à qualidade do ensino. Pellegrino e Carrano (2003) falam de uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade. Nas adjacências dessa expansão quantitativa da educação básica e crescente universalização do acesso, constitui-se um quadro de desigualdade sistêmica no que se refere à qualidade da experiência escolar para os jovens das camadas populares. Indagando pelas condições efetivas de permanência na escola, observa-se que o acesso dos jovens das camadas populares ao sistema de ensino vem acompanhado de práticas brandas ou dissimuladas de exclusão. Ao contrário da inequívoca reprovação, o processo de eliminação é diluído no tempo, fazendo com que a instituição escolar seja permanentemente habitada por excluídos potenciais (Bourdieu; Champagne, 1998).

Para Dubet (1994), esses novos alunos vivem uma situação paradoxal. São os grandes beneficiários da massificação do ensino e em suas famílias são a primeira geração a alcançar o ensino médio e a inscrever-se no projeto de mobilidade social, porém, suas capacidades de projetar um futuro profissional têm sido progressivamente menores e a escolarização não tem sido suficiente para evitar a exclusão social.

O segundo aspecto nos endereça aos sujeitos da escola, os jovens alunos, que adentram a escola e não o fazem somente na condição de estudantes. Suas demandas por uma escolarização de qualidade se articulam com as especificidades de quem experimenta a juventude como condição – tal como a sociedade constitui essa fase da vida, na qual se conjugam também as dimensões biológicas e etárias – e como situação, que se configura nos atravessamentos de classe, sexualidade, pertencimento étnico-racial, gênero, território, dentre outros.

As DCNEM trazem uma reconceptualização do ensino médio com uma proposta de formação integral e a centralidade da pesquisa e o trabalho como princípios pedagógicos e educativos. Sobretudo, as DCNEM tomam como pressuposto a necessidade de estimular o envolvimento e a participação dos jovens no cotidiano das suas escolas e a importância de desvendar o sentido atribuído por eles à educação, indicando que a construção de uma política educacional para o ensino médio deve atender para as demandas concretas da juventude.

Nesse sentido, a formação dos professores que atuam nessa etapa do ensino é condição primordial para o exercício da docência. O PNEM emerge nesse contexto como um programa de formação continuada que contempla os pressupostos norteadores da elaboração das diretrizes curriculares nacionais, marcando um novo ponto de inflexão na política educacional para o ensino médio.

Ser professor no ensino médio: desafios e contradições

Enquanto as décadas de 1990 e 2000, no Brasil, estiveram voltadas à universalização do ensino fundamental, o ensino médio era oportunizado de maneira residual. Com poucos avanços e muitos retrocessos, Costa, Oliveira e Medeiros (2016) argumentam que, historicamente, o ensino médio no Brasil vem constituindo-se em um campo de disputa e, paradoxalmente, não considerado prioritário nas políticas educacionais. Essa tensão incide diretamente sobre a condição de trabalho dos professores, ao viverem cotidianamente a falta de identidade e a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento das demandas estruturais dessa etapa da educação básica.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 1995 a 2015, a configuração do perfil dos professores do ensino médio é apresentada nos Gráficos 1 e 2.

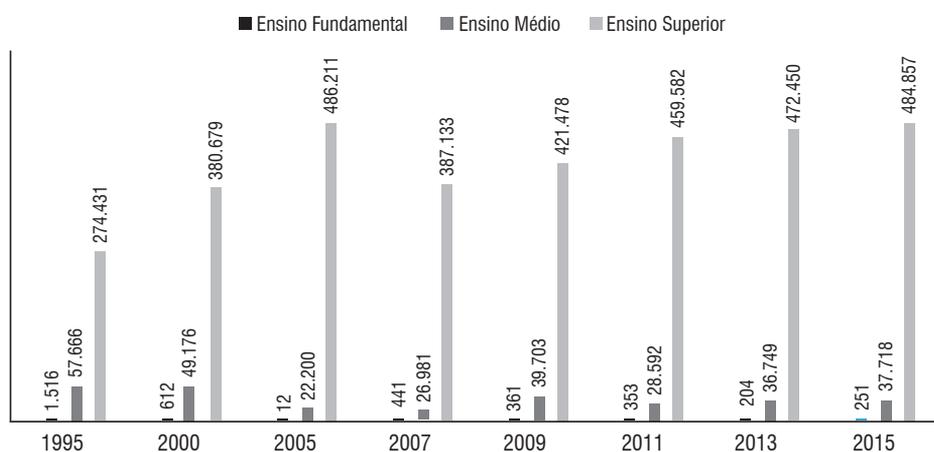


Gráfico 1 – Professores do ensino médio no Brasil segundo a escolaridade (1995-2015)

Fonte: Brasil (2015a, *apud* Costa; Oliveira; Medeiros, 2016, p. 90).

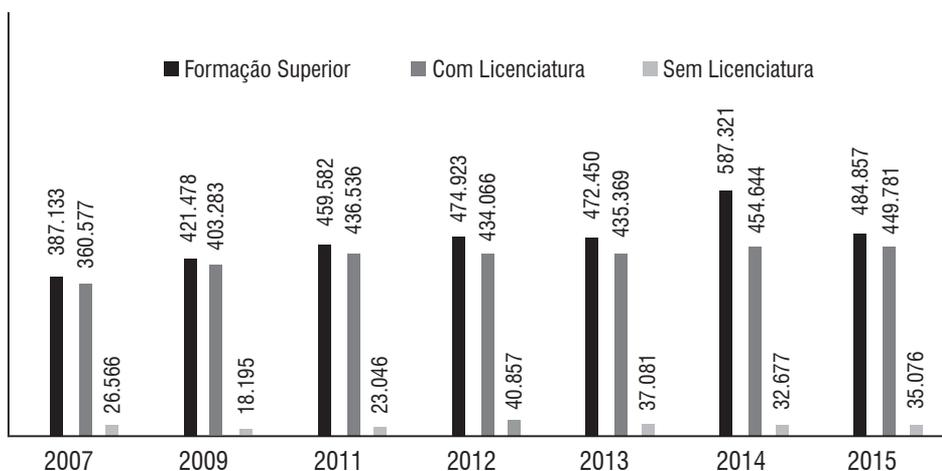


Gráfico 2 – Professores do ensino médio segundo a formação acadêmica (2007-2015)

Fonte: Brasil (2015a *apud* Costa; Oliveira; Medeiros, 2016, p. 91)

As informações do Gráfico 1 mostram que a formação em nível superior do professor do ensino médio teve um acréscimo de 10% nos últimos 10 anos. A taxa de professores com licenciatura também se manteve elevada, mas ao considerarmos os números de professores do ensino médio, com nível superior, sem licenciatura (Gráfico 2), percebemos que essa porcentagem tem aumentado ligeiramente, ainda que com picos mais acentuados entre 2011 e 2013.

Costa, Oliveira e Medeiros (2016) chamam atenção a esse respeito: professores do ensino médio com licenciatura ou com complementação pedagógica representam um percentual de 87%, enquanto 13% lecionam sem estar habilitados para o exercício da docência. O número de docentes que não lecionam na disciplina de sua formação inicial constitui um dos desafios concernentes à formação do professor, sinalizada pela meta 15 do PNE. Essa meta prevê que todos os professores e professoras da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam até 2024. Entretanto, em 2015, segundo dados do PNE, apenas 53,8% dos docentes possuíam formação superior compatível com a área de conhecimento em que atuavam como professores. Em Minas Gerais, esse percentual era 63,4%.

O problema da atratividade da carreira é um dos fatores que mais bem pode ser associado à “falta” de professores para determinadas disciplinas no ensino médio. A questão é que não se pode falar apropriadamente em “falta” de professores, mas sim na procura de outro tipo de trabalho e renda pelos profissionais do magistério, uma vez que o baixo prestígio e a baixa remuneração fazem com que os professores exerçam uma espécie de “fuga de rota”, direcionando-se para outro tipo de atividade laboral.

Para Kuenzer (2011), a política de formação inicial só faz sentido se conjugada a uma reestruturação da carreira docente, com uma política salarial que assegure dignidade aos professores e garantia de condições adequadas de trabalho, pois esses fatores, quando associados, incidem na qualidade da educação básica.

Costa, Oliveira e Medeiros (2016) lembram ainda que a formação do professor do ensino médio deve, além desses parâmetros, articular “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos e formação em pesquisa” (Kuenzer, 2011, p. 683). Todos esses campos a serem apreendidos pressupõem que a formação não se esgota no curso de licenciatura, exigindo uma articulação fina e equilibrada entre formação inicial e continuada do professor.

A expansão quantitativa da formação inicial de professores não pode ser dissociada da preocupação com a qualidade dessa expansão. O cumprimento da meta 15 pressupõe uma agenda articulada entre universidades, secretarias estaduais de educação e União para que a formação continuada se construa a partir de uma articulação mais orgânica com a formação inicial, aproximando o currículo das licenciaturas à realidade das escolas. O PNEM foi um programa atinente a essas questões. Ao tomar as instituições de ensino como espaço de reflexão, materializou uma perspectiva de formação centrada na escola e nas questões que tocam diretamente a prática pedagógica e a relação professor-aluno.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: estrutura de formação e o papel da universidade na formação continuada para o professor de educação básica

A formação continuada de professores do ensino médio foi uma das duas ações estabelecidas pelo PNEM, que teve como finalidade iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Considerando o conjunto de mecanismos institucionais aprovados, as demandas por uma reformulação dessa etapa do ensino, a SEB/MEC apresentou uma proposta de formação que articulasse os esforços dos entes federados e das instituições públicas de ensino superior e, em consonância com os interesses da sociedade civil, chegasse aos professores do ensino médio das escolas públicas.

Estruturado para assegurar o aprofundamento e a atualização de conceitos fundamentais que norteiam o ensino médio, o curso foi desenvolvido em duas etapas de 100 horas cada. A primeira teve como eixo a temática “Sujeitos do ensino médio e formação humana integral”, em conformidade com as DCNEM. As reflexões sobre os sujeitos da escola, em especial as juventudes, pautaram os encontros. Formação humana integral, currículo, integração curricular, gestão e avaliação foram os outros temas explorados. A segunda etapa apresentou como eixo a organização do trabalho pedagógico, com base nas áreas de conhecimento: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática.

A perspectiva de uma formação que abarcasse o conjunto de professores do ensino médio e a heterogênea organização deste em cada estado motivou a SEB/MEC a produzir materiais pedagógicos que norteassem as discussões nos grupos de estudos. Os cadernos temáticos funcionaram como âncoras que possibilitaram às secretarias estaduais e distrital de educação sustentarem o processo formativo.

Quadro 1 – Cadernos temáticos do PNEM¹

Etapas	Título
Etapa I	Caderno I – Ensino médio e formação humana integral
	Caderno II – O jovem como sujeito do ensino médio
	Caderno III – O currículo do ensino médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral
	Caderno IV – Área de conhecimento e integração curricular
	Caderno V – Organização e gestão democrática na escola
	Caderno VI – Avaliação do ensino médio
Etapa II	Caderno I – Organização do trabalho pedagógico no ensino médio
	Caderno II – Ciências humanas
	Caderno III – Ciências da natureza
	Caderno IV – Linguagens
	Caderno V – Matemática

¹ Encontram-se disponíveis em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/materiais>>; <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>

A configuração do PNEM em Minas Gerais

94

A adesão das secretarias estaduais de educação (Seducs) e das instituições de ensino superior (IES) à proposta de formação elaborada pela SEB/MEC transcorreu de maneira distinta. Iniciou-se com a mobilização do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), bem como das universidades, culminando na realização do I Seminário Nacional do PNEM, que reuniu representantes das IES, das Seducs e da SEB/MEC, em outubro de 2013.

Em dezembro do mesmo ano, a SEE/MG aderiu à parceria, estendendo o convite às IES públicas mineiras. Após uma série de arranjos internos, chegou-se a um desenho próprio e estruturado que direcionava a formação de professores em Minas Gerais. O desenho foi construído coletivamente por representantes da secretaria estadual e de oito universidades públicas federais e estaduais:

- Universidade Estadual de Minas Gerais
- Universidade Estadual de Montes Claros
- Universidade Federal de Itajubá
- Universidade Federal de Juiz de Fora
- Universidade Federal de Minas Gerais
- Universidade Federal de Uberlândia
- Universidade Federal de Viçosa
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

O Polo UFMG, que teve a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) como instituição de ensino associada, assumiu o processo formativo de professores vinculados a 12 superintendências regionais de ensino: Caratinga, Coronel Fabriciano, Curvelo, Governador Valadares, Guanhães, Manhuaçu, Metropolitanas A, B e C, Nova Era, Pará de Minas e Sete Lagoas

O Quadro 2 sintetiza a proposta de organização que norteou o processo formativo realizado nas escolas. Ressalta-se, portanto, a autonomia que as Seducs e IES tiveram para estruturar as ações, respeitando e contemplando atividades em andamento, calendários letivos e outros aspectos que constituem as especificidades regionais e administrativas.

A avaliação da formação: o que dizem os professores

Em um sugestivo livro intitulado *A vez e a voz dos professores*, Sarmiento (1994) reconstrói o sistema de crenças, valores, representações sociais e artefatos culturais no qual se tece o diálogo entre os professores e o sistema organizacional em que são filiados e mediante o qual se exprimem a divergência e o conflito entre as pessoas. Para isso, foi preciso dar voz aos professores. Assim, embora o lastro temporal entre o término da formação continuada coordenada pela UFMG no âmbito do PNEM seja ainda muito recente, buscamos recuperar a “voz” dos professores por meio de um questionário avaliativo em que pudéssemos entender e refletir acerca do alcance e dos desafios presentes no trabalho deles.

No final da formação, a equipe UFMG-UEMG elaborou um questionário avaliativo *online* e solicitou que todos os cursistas respondessem. Os respondentes foram 8.528 professores e coordenadores pedagógicos, de um total aproximado de 9 mil professores participantes das duas etapas do PNEM. Parte das questões que compuseram o questionário dispunham a seguinte escala de avaliação:

- Integral: para aqueles que participaram e desenvolveram 100% das atividades propostas;
- Suficiente: para aqueles que cumpriram e participaram da maior parte das atividades propostas;
- Insuficiente: para aqueles que não cumpriram e não participaram da maior parte das atividades propostas;
- Não realizou as atividades: para aqueles que não cumpriram e não participaram das atividades propostas.

Os professores e coordenadores se mostraram bastante envolvidos durante todo o processo de formação. Uma das razões desse envolvimento pode ser atribuída ao fato de os professores utilizarem o horário de planejamento coletivo para realizar a formação. Essa garantia de uma carga horária destinada à formação foi um dos critérios de adesão ao PNEM que deveria ser cumprido pelas secretarias estaduais de educação. No que concerne à SEE/MG, esse horário é chamado Módulo II, correspondendo a um terço da carga horária da jornada de 24 horas destinada às atividades extraclasse para planejamento, atividades pedagógicas e de avaliação, sendo 4 horas cumpridas em local livre, à escolha do professor e 4 horas a serem cumpridas na própria escola ou em local definido pela direção.

A formação realizada no chão da escola tocou em um tema já conhecido dos estudiosos da formação docente: a cultura do individualismo muito presente nas escolas. De acordo com Hargreaves (1998, p. 209), a colaboração e a colegialidade são tidas como as maiores virtudes nos processos de mudanças educativas e de desenvolvimento profissional dos professores. A frequência dos cursistas nos encontros de formação reflete o interesse e, ao mesmo tempo, o desafio de realizar uma formação no interior da escola (Gráfico 3). Do total, 87% (7.368) disseram ter participado integralmente dos encontros.

Quadro 2 – Proposta de organização geral do programa de formação de professores do ensino médio (2013-2014)

Mês	Ação		
Out./nov. 2013	Seminário nacional I		
Dez. 2013 Jan./fev. 2014	Seminário estadual I – Formação de formadores		
Fev./2014	Formação de formadores (1ª etapa) – Professores formadores regionais – Orientadores de estudo		
Etapa I Mar./jul.	Curso de formação – Estudo dos seis campos temáticos: Cadernos a) Atividades individuais: ch = 50 horas b) Atividades coletivas (na escola): ch = 45 horas + 3 horas de abertura do seminário + 2 horas do seminário de avaliação da 1ª etapa = 50 horas Total: 100 horas		
Mar./2014	2 encontros x 3 h	ATIVIDADES COLETIVAS (na escola) – Primeiro encontro (3 horas) destinado a abertura e orientações da primeira etapa do curso: procedimentos metodológicos, finalidades, uso de tecnologias). – 15 encontros de 3 horas para serem distribuídas nos seis campos temáticos (textos elaborados para formação). – 2 horas: avaliação 1ª etapa. Total: 50 horas.	
Abr.	4 encontros x 3 h		
Maio	5 encontros x 3h		
Maio	Seminário nacional II – 2ª etapa		
	Seminário estadual II – 2ª etapa		
Jun.	2 encontros x 3 h		
Jul.	2 encontros x 3 h		
Jun./jul.	Formação de Formadores (2ª Etapa) – Professores formadores regionais – Orientadores de estudo		
Etapa II Ago./dez.	Curso de formação – Estudo das DCNEM, áreas do conhecimento e reescrita do PPP a) Atividades individuais: ch = 50 horas b) Atividades coletivas (na escola): 50 horas. Total: 100 horas		
Ago.	4 encontros x 3 h	ATIVIDADES COLETIVAS (na escola) – Primeiro encontro (3 horas) destinado à abertura e orientações da segunda etapa do curso: procedimentos metodológicos, finalidades, uso de tecnologias e articulação com a reescrita do PPP. – 13 encontros de 3h (39 horas) para estudos sobre as DCNEM, as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares (textos a serem elaborados para essa etapa). – Realização de dois seminários integradores na escola para reescrita do PPP. – 1 encontro de 2 horas destinado à realização de seminário final de avaliação do curso na escola. Total: 50 horas.	
Set.	4 encontros x 3 h		
Out.	Seminário nacional III – Avaliação geral do curso de formação		
	Seminário estadual III – Avaliação geral do curso de formação		
	5 encontros x 3 h		
Nov.	Seminário nacional de articulação entre formação inicial e continuada: discussão sobre as licenciaturas		
	4 encontros de 3 horas		
Dez.	2 encontros: 1 encontro = 3h 1 encontro de 2 h: Seminário final de avaliação da formação continuada na escola: relatos de experiência e sugestões		
Carga horária total	1ª etapa: 100 horas 2ª etapa: 100 horas		200 horas

Fonte: Brasil. MEC, 2013c, p. 15.

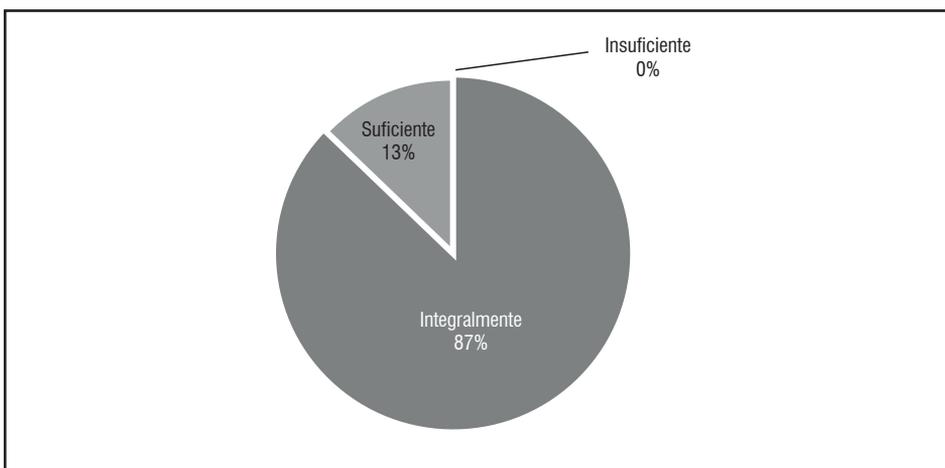


Gráfico 3 – Participação nos encontros presenciais de formação

Fonte: Dados relatório PNEM (UFMG, 2016).

O Gráfico 4 permite afirmar que as atividades indicadas para um horário diferente da formação presencial também foram avaliadas positivamente pelos cursistas. Ou seja, os professores e coordenadores pedagógicos utilizaram outros momentos para desenvolver as atividades propostas e estudar os conteúdos sugeridos pelos cadernos temáticos.

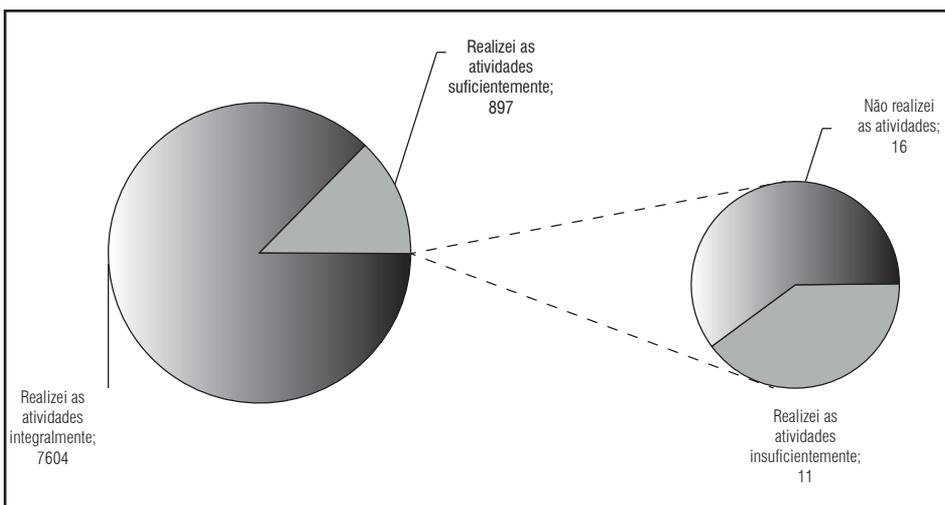


Gráfico 4 – Realização de atividades individuais

Fonte: Dados relatório PNEM (UFMG, 2016).

A construção de novos conceitos, procedimentos e atitudes foi um dos objetivos da formação. Sobre isso, 7.115 cursistas julgaram que aproveitaram a formação integralmente e 1.395 suficientemente. Apenas um cursista afirmou ter aproveitado insuficientemente (Gráfico 5).

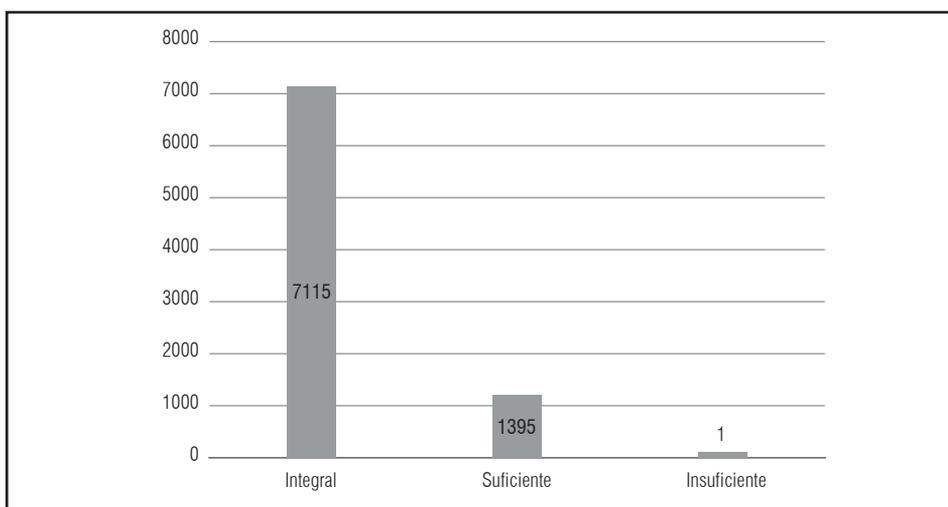


Gráfico 5 – Aproveitamento do curso

Fonte: Dados relatório PNEM (UFMG, 2016).

Os fatores que contribuíram para a participação e a permanência na formação (Gráfico 6) foram: a aplicabilidade na prática profissional (23%), o trabalho coletivo na escola (21%) e o relacionamento com o grupo na formação (21%). Em relação a esse dados, é possível supor que a eficácia da formação continuada com as características do PNEM situa-se na sua materialidade, porque os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano pedagógico encontraram eco nos materiais estudados (Cadernos) e, também, nas discussões propiciadas pelo trabalho coletivo.

O relacionamento com os colegas também foi evidenciado como algo positivo. Não é por acaso que, para Hargreaves (1998, p.211), a colaboração e a colegialidade formam plataformas significativas de políticas que procuram tanto reestruturar as escolas a partir do exterior, quanto melhorá-las a partir do interior. Tal dinâmica instala uma nova lógica no ambiente escolar, fazendo com que os professores percebam que podem se beneficiar com as experiências uns dos outros e que o processo de formação não se esgota em cursos ou programas de curta duração.



Gráfico 6 – Fatores que contribuíram para a participação e a permanência na formação

Fonte: Dados relatório PNEM (UFMG, 2016).

Se, por um lado, o trabalho colaborativo figura como um fator de aderência aos projetos de formação continuada, por outro, o trabalho coletivo aparece, para 27% dos cursistas, como uma dificuldade enfrentada durante a formação, seguida da dificuldade de aplicar os conhecimentos na prática profissional (Gráfico 7). Neste aspecto, Hargreaves (1998, p. 219) lembra que as culturas de colaboração são muitas e tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço. Quando a cultura colaborativa supõe uma colegialidade artificial, os tempos e espaços passam a ser regulados administrativamente, as situações experimentadas podem soar compulsórias, sempre orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço, além de previsíveis.

As dificuldades da formação relacionadas ao trabalho coletivo demonstram ainda o quanto as dinâmicas pedagógicas em nossas escolas estão presumidas por rotinas individualistas, muitas vezes competitivas entre os pares, orientadas quase sempre por uma lógica de centralização na figura do gestor. Talvez, como lembra Hargreaves (1998, p. 235), é passada a hora de conceder às comunidades docentes a flexibilidade necessária para trabalharem em comum no desenvolvimento de seus próprios programas. Para o autor, trata-se de uma questão de devolução séria e ampla de poder às nossas escolas e aos nossos professores, sujeitos que vivenciam e experimentam os desafios postos pela rotina pedagógica.



Gráfico 7 – Fatores que dificultaram a participação e a permanência na formação

Fonte: Dados relatório PNEM (UFMG, 2016).

A dificuldade em realizar o trabalho coletivo pode evidenciar a precariedade da condição docente no que se refere ao tempo disponível para dedicar-se à formação continuada. Nesse aspecto, o Censo Escolar de 2016 traz uma boa radiografia da condição docente nas escolas, mostrando que o Estado brasileiro (nos níveis municipal, estadual e federal) é o grande empregador dos professores, uma vez que 75,6 % dos docentes trabalham exclusivamente na rede pública de ensino. O Censo ainda mostra que, dos 519.600 professores que atuam no ensino médio, 58,2%

atuam em uma única escola. Destes, um contingente expressivo atua em outras redes (municipal e/ou particular) ou dobram de turno na mesma escola para driblar o baixo salário que recebem com apenas um cargo.

Considerações finais

Paralelamente às ações governamentais que levaram à descontinuidade do PNEM, em setembro de 2016, tivemos a aprovação de uma controversa reforma do ensino médio. A mobilização dos estudantes, as ocupações de escolas, as manifestações das entidades educacionais e movimentos sociais, asseveram que o ensino médio é a etapa mais problemática da escolarização, no que tange à garantia do direito à educação básica. A aprovação pela Medida Provisória nº 746/2016 é, por si só, um indício de que não chegamos a produzir consensos sobre a finalidade do ensino médio e, portanto, sobre o destino que queremos para todos os jovens. Os desafios para a universalização dessa etapa da educação básica estão enraizados numa histórica desigualdade social que permeia a nossa sociedade.

O PNEM apresentou-se como uma perspectiva de formação continuada que buscava o reconhecimento das contradições acerca dos sentidos da escolarização, uma vez que elas estão impressas na prática pedagógica dos professores, e quaisquer mudanças requerem o empenho de cada professor, amparado por seus pares. Mesmo que tenha sido uma experiência limitada no tempo, os relatos das universidades e a avaliação do programa externada pelos professores em seus polos de formação confirmaram a assertividade dessa proposta e evidenciam que a descontinuidade do PNEM constitui um equívoco histórico para as políticas de formação inicial e continuada de professores no país, especialmente do ensino médio (Silva; Colantonio, 2015).

Embora este artigo não esgote a discussão sobre o impacto do processo formativo na prática docente, os dados coletados nesta experiência do PNEM revelam a satisfação do professor do ensino médio diante de uma política voltada à sua formação. Sujeito de uma etapa controversa, como assinalamos, o professor do ensino médio pôde recobrar, por meio do PNEM, o interesse pelas diferentes áreas em que atua e por saber que sua formação não prescinde de sua experiência. Tal como preconizam as diretrizes, o PNEM anunciava a exequibilidade de novos desenhos curriculares (os estudos dos conteúdos disciplinares eram apresentados por áreas de conhecimento). No decorrer da formação, privilegiou-se o professor como o sujeito e agente, incorporando a escola como espaço significativo das práticas ao longo de todo o processo, como trajeto educativo progressivo para o desenvolvimento de capacidades para a prática docente em situações e contextos reais.

Outra dimensão importante a ser destacada diz respeito à própria concepção do PNEM de não deslegitimar a prática docente, na medida em que procurou entender que a convergência das práticas pedagógicas empreendidas por esses sujeitos com a formação continuada inspira sempre práticas renovadas e não discursos pedagógicos muitas vezes teóricos, alheios à realidade escolar dos sujeitos envolvidos

no processo educativo.

O biênio marcado pelo PNEM (2014-2015) deixou alguns apontamentos sobre o lugar da formação continuada na vida do professor que merecem ser refletidos mais detidamente em futuras propostas:

- 1) a valorização da prática como fonte de experiência e capacitação profissional;
- 2) a importância das trocas situadas entre os sujeitos (no PNEM, a discussão iniciava-se com a leitura dos cadernos, mas estes eram mediados pela ideia do texto e contexto ressignificado pelo professor);
- 3) o papel do professor como construtor, intérprete e mediador da experiência;
- 4) a diversidade das situações postas pelos cadernos e sua complexidade, assim como suas dimensões implícitas com a prática pedagógica.

Esses fatores, agregados, foram capazes de tirar o professor do ensino médio de uma política de esquecimento, restabelecendo a importância do seu ofício na formação humana integral. Ao configurar o papel da docência nessa etapa da educação básica, diante de tantos desafios e contradições, torna-se evidente a potência de uma política de formação continuada articulada à formação inicial passível de conferir a vez e a voz aos professores do ensino médio.

Referências bibliográficas

ALVES, T.; REZENDE PINTO, J. M. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, ed. extra, p. 1.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016 [sumário executivo]. Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao;jsessionid=7BC357DB5AD502D1616A79C11679219F?0&codcol=2065>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 4 jun. 2016.

102

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados: Censo da Educação Básica 2013*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PNE em movimento: situação das metas dos planos*. 2013a. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2013b. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pelo Ensino Médio: formação de professores do ensino médio: documento orientador preliminar*. Brasília: MEC/SEB, 2013c. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/Documento-Orientador.pdf>>.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. S.; MEDEIROS, G. A formação do professor no ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. *Poiésis*, Tubarão, SC, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www>>.

portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891/2712>.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Série Em Questão, n. 6).

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>.

MAIA, C. L.; CORREA, L. M. Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (Org.). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

PELLEGRINO, M.; CARRANO, P. Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido de presença. In: A ESCOLA e o mundo juvenil: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Série Em Questão, n. 1).

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Meta 3: ensino médio*. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

RELATÓRIO do desenvolvimento humano 2015. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015.

SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. (Org.). *Formação de professores do ensino médio: cadernos de resumos* [do III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Curitiba, 4 e 5 de maio de 2016]. Disponível em: <http://www.observatorioensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Relatório do Projeto de Formação Continuada: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Belo Horizonte, MG, 2016.

Licinia Maria Correa, doutora em Educação Escolar e mestre em Psicologia

Social, é professora de Sociologia da Educação, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE\UFMG), e integrante do Programa Observatório da Juventude da UFMG.
liciniacorrea1@gmail.com

Maria Amália de Almeida Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com doutorado sanduíche em Sociologia pela Université Paris X Nanterre, é professora associada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (Osfe) do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede).
amaliacunha@hotmail.com

Teodoro Zanardi, doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutor em Educação pela Universidade de Colônia (Alemanha) com bolsa da Capes, é professor adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-MG e consultor na área de desenvolvimento curricular. Atua como comentarista semanal da Rádio CBN-BH, no quadro “Escola da Vida”.
teozanardi@gmail.com

104

Liliane Oliveira Palhares da Silva, mestre em Educação Tecnológica pelo Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), é professora do 1º ciclo do ensino fundamental na Prefeitura de Belo Horizonte e atuou como supervisora do PNEM coordenado pela UFMG.
lili_palhares@hotmail.com

Requalificação e resistência: o que o Profletras nos diz de um futuro que já chegou

Thomas Massao Fairchild

105

Resumo

A relação entre docência e conhecimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e de que modo ela pode indiciar processos mais amplos de transformação da profissão docente é discutida com base em dois conjuntos de dados: a) documentos normativos do Profletras; b) textos acadêmicos produzidos por alunos do programa. Os primeiros embasam uma discussão sobre a forma da pesquisa realizada pelos mestrandos; os segundos ilustram os efeitos desse modelo na constituição de padrões de escrita acadêmica. A condução do debate articula elementos da Análise do Discurso francesa com a proposta de “análise estrutural” de Michael Apple (1989). Destacam-se quatro observações sobre esse conjunto de dados: a) a interpelação do professor enquanto indivíduo pelo programa; b) a obrigatoriedade da pesquisa sobre as próprias práticas; c) a desautorização explícita do próprio saber na escrita dos professores; d) a instauração de resistências implícitas em seus textos. Conclui-se que o programa, embora fundamental enquanto espaço de formação pela pesquisa, apresenta características contraditoriamente favoráveis a um modelo de formação pautado na separação entre concepção e execução do trabalho de ensino.

Palavras-chave: profissão docente; formação de professores; escrita acadêmica; controle do trabalho.

Abstract

Requalification and resistance: what Profletras tells us about a future that has already arrived

The relationship between teaching and knowledge in the Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – Professional Master’s Program in Language Arts) and how it can indicate wider processes of transformation of the teaching profession are discussed based on two sets of data: a) Profletras’ normative documents; b) academic texts written by students of the program. The former lead to a discussion about the forms of the research carried out by the students; the latter exemplifies the effects of this model on the constitution of academic writing standards. We base our arguments on theoretical elements of French Discourse Analysis and Michael Apple’s (1989) proposal of “structural analysis”. Thence we highlight four observations: a) teacher’s interpellation as an individual by the program; b) the obligation to do research about their own teaching practices; c) the explicit disavowal of their knowledge in teachers’ writing; d) the installation of implicit resistance in their texts. The conclusion is that the program, although instrumental as a means of professional training through research, presents contradicting characteristics that are favorable to a model of formation based on the separation between the conception and execution of teaching.

Keywords: teaching profession; teacher training; academic writing; work control.

Introdução

Neste trabalho debatemos o quadro atual de políticas para o ensino de língua no Brasil, voltando nosso olhar especificamente para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Levantamos a hipótese de que as políticas das últimas décadas, dentre as quais se inclui esse programa, vêm realizando um movimento de racionalização técnica e standardização dos procedimentos de gestão do trabalho educacional comparável a uma “revolução técnico-didática”. Falamos em “revolução”, figuradamente, porque, dos Parâmetros Curriculares Nacionais às avaliações em larga escala (Saeb, Enem, Enade etc.) e, mais recentemente, nos debates sobre a Base Nacional Curricular Comum, configura-se uma política contínua que, num tempo relativamente curto, vem conseguindo modificar a estrutura do trabalho de ensino em uma escala sem precedentes. Ao mesmo tempo, qualificamos essa “revolução” como sendo “técnico-didática” (não “técnica e didática”) porque seu âmago consiste na *conversão da didática em conhecimento técnico-administrativo* – trata-se então de tornar o trabalho em sala de aula mais semelhante a uma prática administrativa, em relação de continuidade com

procedimentos e decisões tomadas nas instâncias gestoras,¹ e, inversamente, facilitar o controle administrativo dos gestos e ações realizados na sala de aula, por meio da incorporação de saberes didáticos aos dispositivos de gestão.²

Tendo essa hipótese como pano de fundo, a pergunta que fazemos neste trabalho é: de que forma, no Profletras, configuram-se *movimentos contraditórios que o constituem como espaço de resistência e dispositivo para implementação dessa "revolução técnico-didática"*? Procuramos esboçar respostas a esse questionamento apresentando análises de um conjunto variado de dados que incluem documentos regimentais do programa e trechos de trabalhos produzidos por professores que cursam o Profletras. Tanto os dados quanto o tipo de discussão que propomos aqui se articulam com o projeto "A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento" (CNPq 458449/2014-8), em que vimos tentando traçar um panorama amplo (em termos de Brasil e em comparações com alguns países latino-americanos) das transformações do campo do trabalho docente observadas a partir das práticas de escrita e pesquisa em ensino.

Na discussão que fazemos aqui, em particular, estamos baseados na proposta de "análise estrutural" de Michael Apple (1989). Interessa-nos a premissa de que a luta contraditória pela hegemonia se sustenta nas ações cotidianas dos atores sociais. Consideramos importantes as distinções que o autor estabelece entre *forma* e *conteúdo* do currículo e entre cultura como *experiência vivida* e como *mercadoria*. Tais noções nos inspiram quando problematizamos a forma do programa Profletras e quando pensamos nas experiências contraditórias expressas pelos professores por meio de sua escrita. A essa perspectiva acrescentamos um conjunto de noções advindas da Análise do Discurso quando nos debruçamos sobre os textos dos cursistas. Procuramos, assim, pontuar na *materialidade linguística dos enunciados* os pontos em que o embate social ganha forma.

Antes de seguir, consideramos importante dizer que o Profletras é, em nossa opinião, um programa necessário, cuja simples existência produz espaços de formação inéditos. Seu primeiro e mais imediato efeito é o de oportunizar ao professor da educação básica um retorno à universidade e o envolvimento em atividades de pesquisa numa escala inédita: são 49 programas distribuídos em 42 universidades de todas as regiões geográficas do Brasil e mais de 2.500 vagas³ abertas desde a primeira turma em 2013. Trata-se de uma ampliação significativa das vagas disponíveis na universidade. De igual modo, o retorno dos professores à universidade produz, para os profissionais universitários envolvidos no programa, situações inéditas de ensino e orientação (para alguns, a necessidade de aproximar-se do campo do ensino) que fazem parte de seu próprio processo de formação.

¹ Por exemplo, por meio de diários de classe em que o desempenho dos alunos já é registrado pelo professor diretamente nos termos dos descritores usados por um órgão de gestão para produzir estatísticas sobre o rendimento escolar, e não, por exemplo, na forma de um texto descritivo de composição mais livre.

² Por exemplo, por meio da produção de um índice como o Ideb, que "traduz" um conjunto de dados escolares em grandezas que permitem ao gestor comparar o desempenho das escolas e estabelecer metas administrativa; estas, por sua vez, retornam à escola na forma de ações didáticas (programas de formação, propostas curriculares etc.).

³ Estimativa feita com base nos relatórios de demanda parcial ou total disponíveis no sítio do Núcleo Permanente de Concursos (Comperve-UFRN, 2013). Esse número não inclui as vagas da quarta turma (2016).

O debate que pretendemos aqui não coloca em dúvida a importância da preservação dos espaços formativos criados pelo Profletras e a defesa da continuidade do programa. Ele coloca em questão aspectos de sua organização que materializam projetos contraditórios para a formação docente. Se, em um plano administrativo, a abertura de vagas e a criação de mecanismos de financiamento favorecem a participação dos professores nos processos de produção de conhecimento, em um plano epistemológico, as formas do currículo e da atividade de pesquisa previstas para o ingressante estreitam suas possibilidades de autonomia e podem favorecer a transferência da produção de conhecimento para longe da sala de aula.

Procuramos manter em vista a complexidade do processo dentro do qual estamos tentando situar o Profletras, que é o da contínua reinvenção da profissão docente – ela mesma parte de uma dinâmica contraditória mais ampla que é a do ajuste, transformação e reinvenção das formas de trabalho, incluindo-se os processos de produção de conhecimento necessários para o próprio trabalho e os modos de formação de trabalhadores.

O professor e os conhecimentos: sinais de uma revolução técnico-didática?

Como se relacionam o *trabalho do professor*, os *processos de produção do conhecimento pressuposto na realização desse trabalho* e os *processos de formação para o exercício dessa profissão*? Vamos desenvolver o argumento de que os processos de reconfiguração da docência no Brasil, nas últimas décadas, sobretudo no nível das políticas de formação, articulam-se em torno de um *deslocamento na relação do professor com os conhecimentos* por meio de uma *re-tecnologização de sua formação e de seu trabalho*. Trata-se de uma reorganização ampla da estrutura do trabalho educacional, que não atinge apenas a profissão docente, mas modifica-a, sobretudo, por reposicioná-la em relação a outras profissões e outros espaços sociais dentro e fora da escola.

Uma das características mais importantes desse processo é a homogeneização dos discursos inscritos no campo educacional. Essa homogeneização se inicia com o que chamamos de “ecumenismo teórico”⁴ e encontra sua expressão final na assimilação dos discursos teóricos “ecumênicos” a uma matriz *técnica* de caráter unificador – não só entre diferentes tipos de conhecimento, mas entre as esferas pedagógico-acadêmica e administrativo-econômica.

Podemos observar algum “ecumenismo teórico” nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil. MEC, 1998): mais do que basear-se em uma gama diversa de fundamentos teóricos, o que o documento faz é assimilá-los a uma

⁴ Dois traços são marcantes no “ecumenismo teórico”. O primeiro é a negação do caráter provisório e incompleto do conhecimento científico, substituído pela sensação de que é possível recobrir o real por meio de uma reunião “solidária” de conhecimentos de ordens diversas. O segundo traço é o apagamento da ideia de que o conhecimento, por ser incompleto, requer escolhas – incluindo-se aí perdas e exclusões.

epistemologia comum e distribuí-los dentro de uma grade de complementaridade.⁵ Apesar do seu caráter “ecumênico”, de toda forma, os PCN são, claramente, um discurso de divulgação científica. A continuidade do processo a que nos referimos implica a tradução desse discurso teórico “ecumênico” em um discurso técnico-administrativo. Não se trata de produzir uma estrutura administrativa condizente com uma determinada visão teórica da Educação, mas de converter visões teóricas em dispositivos para administrar uma rede ampla de trabalhadores. Isso já pode ser visto na forma como os PCN foram se tornando dispositivo de normatização – para seleção e triagem de livros didáticos, para elaboração de descritores usados em avaliações de larga escala e mesmo para a elaboração de instrumentos burocráticos como cadernetas de classe e relatórios preenchidos cotidianamente por professores.

Um dos efeitos da revolução técnico-didática atual é o de modificar a docência de tal modo que ela venha a se tornar uma profissão *diferente*, como observa Apple (1995, p. 56):

Um bom exemplo aqui é o trabalho em escritório. Tal como o magistério, era uma ocupação masculina no século XIX e passou a feminina no século XX. O processo do trabalho dessa ocupação alterou-se radicalmente durante o período. Foi desqualificado, colocado sob as condições de controle mais rígido, perdeu muitos de seus acessos à mobilidade na carreira gerencial e seu salário baixou, ao final do século XIX, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, à medida que se “feminizou”. É imperativo, portanto indagar se o que veio infelizmente a se chamar de feminização do magistério se refere realmente à mesma ocupação.

Também no campo da Educação, entre o mestre-escola eleito por um “notório saber” e a *miss* que assume a sala de aula “profissionalmente” no século 20, provavelmente estamos falando de ocupações distintas. A transformação das formas de organização do trabalho visa, desde esse momento, a uma reorganização das relações entre o trabalhador, os conhecimentos implicados no seu trabalho e as possibilidades de movimento dentro das estruturas de organização do trabalho.

É interessante observar que uma das razões apontadas por Apple (1989) para o “abandono” do magistério pelos homens foi a criação de requisitos de formação específicos (cursos normais e certificados) que tornaram o investimento na profissionalização menos atraente para proprietários de terras, comerciantes, profissionais liberais e outros. O fato de o professor de hoje estar voltando para a universidade para “aumentar sua qualificação” não é, portanto, sinônimo de mais autonomia no trabalho. A oferta de meios de formação pode ser uma ação que visa reintroduzi-lo de maneira “funcional” em um regime que vai aumentar o grau de exploração de sua força de trabalho. Apple mostra que, na história do capitalismo, as resistências dos trabalhadores foram um dos fatores que mais impulsionou a pesquisa, com a finalidade de criar novas técnicas de controle do ambiente de trabalho (na forma de processos materiais ou estruturas organizacionais). Ele chama esse processo de “desqualificação e requalificação” do trabalhador:

⁵ Assim, por exemplo, o ensino da escrita é reformulado sob inspiração da Linguística de Texto, enquanto o ensino da leitura se reorganiza a partir da Psicolinguística; noções gerais como as de “discurso”, “interação” e “gênero”, por sua vez, operam como lugar-comum em que conceitos mais específicos (inclusive oriundos de outras teorias) encontram abrigo.

[...] a desqualificação é parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a “ineficiência” e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho. Ela geralmente tem envolvido tomar [...] trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões, e dividi-los em ações específicas, com resultados especificados, de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado. [...] Mas a desqualificação é acompanhada por algo mais, aquilo que se poderia chamar de requalificação. Novas técnicas são necessárias para fazer funcionar novas máquinas; novas ocupações são criadas à medida que a redivisão do trabalho continua. Um número menor de profissionais qualificados é necessário e a grande quantidade de trabalhadores existentes é substituída por um pequeno número de técnicos com diferentes habilidades que supervisionam a maquinaria. (Apple, 1989, p. 157-158).

É fácil estabelecer paralelos com o atual quadro da educação brasileira. A produção e circulação de livros didáticos, por exemplo, ilustra como uma classe relativamente pequena de trabalhadores (autores, editores, consultores, revisores, *designers*) absorve parte dos conhecimentos e das decisões antes manejadas pelo professor, “desqualificando” seu trabalho. Ao mesmo tempo, os professores são “requalificados” para que usem “adequadamente” os novos instrumentos que medeiam seu trabalho – ações como o Profletras correm um risco de se converterem em instrumentos para tal.

Retomando a pergunta que fizemos no início deste trabalho – e reformulando-a conforme a discussão de Apple –, teríamos de pensar em que medida as práticas desenvolvidas no Profletras têm conseguido colocar em questão, para os professores, as formas concretas que o controle de seu trabalho vem tomando ou, inversamente, em que medida elas vêm assumindo, com maior ou menor grau de consciência, a tarefa de ajustar as concepções do professor, levando-o a aceitar essas formas de controle como legítimas e agir dentro delas de modo mais “produtivo”.

O Profletras como espaço de tensões: temos uma contrarrevolução?

Vamos tentar dar respostas ao questionamento anterior de forma esquemática, dividindo nossa análise do programa em quatro pontos.

Primeiro ponto

O Profletras, projeto de formação continuada, *dirige-se ao docente enquanto indivíduo* – sujeito de conhecimento e agente de uma prática individual. Se isso parece óbvio, é porque o oposto permanece implícito – o professor não é percebido pelo programa sob o aspecto de um sujeito inserido em uma rede de relações de trabalho, constituindo-se nessa rede, inclusive, por meio das tarefas que *não* exerce, porque são exercidas por outros, e dos saberes que não maneja, porque ficam restritos a setores como a direção escolar, as secretarias de ensino etc.

O professor é pensado como alguém que está distante dos conhecimentos porque está fora *da universidade*. Geraldi (1997, p. XIX-XX) expõe de forma sucinta

a contradição presente nesse pensamento: “ao diplomar seus professores (...), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério”. Se o afastamento da universidade traz consigo alguma perda, no entanto, ela não pode ser creditada ao professor, por não procurá-la, mais do que à própria universidade, por não permitir ou não conseguir fazer com que os seus saberes circulem de outras formas dentro da estrutura do trabalho educacional que constitui o professor como trabalhador.

O currículo do Profletras não parece estar pensado para enfrentar esse tipo de questão – não está prevista uma formação para tarefas como a elaboração de critérios para avaliação em larga escala (uma política de Estado que afeta diretamente o trabalho do professor em sala!) ou a elaboração do currículo de sua disciplina (que se encontra em discussão no âmbito nacional...). De modo análogo, não encontramos um projeto claro de transferência de conhecimentos para a escola, visando atingir outros professores que não os que foram selecionados pelo programa. Subtende-se que transformações didáticas adotadas *pelo indivíduo* produzirão mudanças⁶ nos resultados da educação *sem que nenhum outro aspecto da estrutura do trabalho educacional tenha que ser modificado*.

Essa tendência pode ser observada no catálogo das disciplinas⁷ do Profletras, que, sem nenhuma exceção, dirige-se a conteúdos de ensino ou questões de natureza didático-metodológica – entre os exemplos mais claros, temos “*Elaboração de projetos e tecnologia educacional*”, “*Erros de escrita: previsibilidade e atipicidade*”, “*Práticas de oralidade e práticas letradas do 1º ao 5º ano*” e “*do 6º ao 9º ano*” etc. Não estamos dizendo que essas questões não devam fazer parte do currículo – mas deveríamos nos surpreender com a ausência de conhecimentos similares aos que as grandes corporações têm tentado fazer chegar a seus empregados: noções como as de “empreendedorismo”, “liderança”, “*benchmarking*” etc. Não estamos defendendo a adoção de um modelo desse tipo; apenas observamos como é intrigante que estejamos “imunes” à ofensiva empresarial quando ela já se espalhou para o senso comum e serve como modelo até mesmo para a vida privada.

111

Segundo ponto

A qualificação do professor, frequentemente, traz embutida em si uma mensagem sutil de *desqualificação* de seus saberes. Mostrar-se “bem formado” muitas vezes significa, para o professor, ter que afirmar a invalidade daquilo que ele mesmo pensa ou, pelo menos, daquilo que a sociedade esperaria que ele pensasse. Podemos encontrar sinais desse movimento até mesmo em documentos legislativos. Na Portaria Normativa MEC nº 17/2009, documento que regula o programa, pode-se ler:

⁶ Há, é verdade, iniciativas louváveis. Uma delas é a publicação de obras reunindo resultados de pesquisas de professores que passaram pelo Profletras – o que pode funcionar como forma de legitimar suas experiências e dar maior alcance ao que eles têm a dizer. Em Belém, temos notícia de que professores da primeira turma organizaram um seminário para expor os resultados de suas pesquisas em algumas escolas públicas da cidade. Essas ações podem ser pensadas como “contraditórias”, no sentido em que Apple usa o termo, mas ao reconhecê-las também temos que pensar o que impede que o mesmo espírito influencie mais fortemente a própria concepção do programa.

⁷ Estamos nos pautando nas informações disponíveis no sítio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: <<http://www.profletras.ufrn.br/funcionamento/109091052#.WCt4biSYKHg>>, consulta em 15 nov. 2016.

Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente:

I apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre *conhecimento atualizado*, domínio da *metodologia pertinente* e aplicação *orientada para o campo de atuação profissional*;

(...)

IV apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por *doutores*, *profissionais* e *técnicos* com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;

(...). (Brasil. MEC, 2009 – destaques nossos).

O inciso I do artigo 7º fala em “conhecimento atualizado”, com o que se subentende que os conhecimentos do professor, se existem, são desatualizados; “metodologia pertinente” também subentende que a metodologia do profissional, se existir, não é a mesma que se pretende promover no programa. A expressão “aplicação orientada para o campo de atuação profissional”, se previsível, tem um lado capcioso, pois deixa encoberto o problema de como será definido o que é “campo de atuação profissional” do professor (vimos que ele é subentendido como estando restrito à sala de aula e à ação didática).

O inciso IV traz ainda um novo elemento: sugere-se que o “doutor” é alguém que estaria fora do mercado de trabalho, de modo que a composição do corpo docente deveria incluir também “profissionais” e “técnicos” com certo perfil. Estabelece-se assim uma dicotomia entre academia e mercado de trabalho, ou entre conhecimentos científicos ou teóricos e conhecimentos técnicos ou aplicados. Essa forma de composição parece bem afinada com o processo que descrevemos anteriormente – a tradução de um saber teórico “ecumênico” em um saber técnico-administrativo unificado.

Não devemos deixar de notar, por fim, a significativa ausência da própria categoria do professor como pessoa capacitada para atuar na formação de seus pares, seguindo uma linha como a proposta, por exemplo, por Tardif (2014) – não se lê nada como “professores com ampla experiência em inovação pedagógica e gestão de projetos” ou qualquer coisa parecida no inciso IV.

O mesmo movimento de desqualificação dos saberes profissionais está mais fortemente inscrito no formato da pesquisa prevista no Profletras. Eis o que diz o regimento a esse respeito:

Artigo 22 O Exame de Qualificação consistirá na apresentação de uma *proposta de atividade voltada para o Ensino Fundamental* perante banca designada pelo Colegiado de Curso constituída por três docentes, incluindo o Orientador. [...]

Artigo 24 O Trabalho de Conclusão consistirá na apresentação escrita de *um texto que verse sobre o resultado do desenvolvimento da atividade prevista no trabalho do mestrando apresentado no Exame de Qualificação*. (Profletras..., 2012 – destaques nossos).

Terceiro ponto

Os documentos regulatórios introduzem um terceiro ponto em nossa análise: *a restrição temática e metodológica da pesquisa às próprias práticas do professor* traz em si uma concepção muito específica do que seja “profissionalismo”.⁸ Por que não se abre a possibilidade de que o professor pesquise um tema inédito da literatura de sua região? O modelo da pesquisa-ação, em si mesmo absolutamente legítimo, quando tornado obrigatório, transforma-se em elemento de triagem integrado à estrutura do trabalho em educação e passa a funcionar como mecanismo de tradução de saberes acadêmicos em saberes técnico-administrativos: só é considerado conhecimento “de professor” o conhecimento que já tenha uma forma didatizada, imediatamente utilizável e com resultados aferíveis.

Quarto ponto

Esse processo de tradução obviamente não se dá sem resistências. Se chegarmos até os textos escritos pelos participantes do Programa, veremos que neles se encontram, dentro do modelo estipulado pelo regulamento, *ensaios de contestação a esse pressuposto*. Vamos nos limitar aqui a um recorte específico: trechos de trabalhos escritos por alunos do Profletras em que eles discutem o papel da (sua) pesquisa na Educação. Seleccionamos dois exemplos extraídos de um conjunto de 10 dissertações defendidas na Universidade Federal do Pará, recolhidas por meio de nossa própria participação no programa como docente e orientador. Ambos os trechos provêm da introdução das dissertações, em que os autores tecem argumentos gerais sobre a qualidade da Educação brasileira como justificativa para sua pesquisa.⁹

A razão inicial que nos move à pesquisa, ora proposta, reside na *constatação* do que muito já se discutiu sobre a importância da leitura na vida do ser humano e o *papel da escola* como espaço de construção e socialização de saberes. Contudo, é notório *observarmos* o quanto *esta instituição* tem falhado como promotora de leitura, e, em consequência disso, não *temos* um grande público jovem leitor, o que é uma evidência de que *essa prática* que deveria ser constante em todas as modalidades de ensino, não tem sido efetiva, infelizmente, em *nosso* país. (Aluno do Profletras).

O excerto acima mostra diversos indícios de uma adesão do professor ao discurso que desqualifica seu próprio saber. Temos um locutor¹⁰ que se inscreve

⁸ É importante frisar que a forma de apresentação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) é um dos tópicos sobre os quais o Conselho Gestor pediu que as unidades se manifestassem em documento encaminhado por *e-mail* em 16 de dezembro de 2016. No momento em que escrevemos, ainda não sabemos se as diretrizes serão modificadas ou com que direcionamento isso será feito, mas a consulta indica que não há consenso acerca desse ponto.

⁹ É importante frisar que, se considerarmos as dissertações como um todo, outras questões teriam de ser levantadas – por exemplo, como citações de autores são incorporadas nas seções de cunho teórico, ou como os dados são introduzidos e comentados no texto. O projeto “A escrita sobre as práticas...” (CNPq 458449/2014-8) vem produzindo análises desse tipo, não exclusivamente sobre as dissertações do Profletras, mas sobre escritos de pesquisa em ensino de modo geral. Para uma discussão mais aprofundada sobre as resistências na escrita de uma professora que cursa o Profletras, indicamos a leitura de Fairchild (2015).

¹⁰ Em toda esta análise estamos nos remetendo, embora de forma um tanto livre, aos conceitos de “locutor” e “enunciador” de Ducrot (1987).

no texto por meio da primeira pessoa do plural; esse locutor fala sobre problemas existentes no ensino, subentendendo, por uma relação metonímica, que existe aí um professor implicado. Nenhuma ação expressa na primeira pessoa, entretanto, corresponde a uma ação desse professor – ele é apenas topicalizado no discurso. Há, portanto, uma separação entre o sujeito que se apresenta como *autor da pesquisa*, marcado em primeira pessoa (“*nos* move à pesquisa”), e o professor que figura como *tema* do seu discurso (subentendido em termos como “escola”, “instituição” e “prática”).

Essa separação é bem marcada, por exemplo, na frase “é notório *observarmos* o quanto *esta instituição* tem falhado...”, em que a estrutura sintática distingue o locutor (sujeito do verbo “observar”) de “*esta instituição*” (substituível por “o professor”, paciente da ação e objeto do verbo); também o trecho “*essa prática* que deveria ser constante...” reputa ao professor um dever que não é assumido pelo locutor do texto. Nos demais casos, a primeira pessoa do plural assimila o locutor a uma espécie de sujeito universal (“não *temos* um grande público jovem leitor”; “*nosso* país”) que também não parece incluir o professor, porque se trata de uma instância que opina criticamente sobre os efeitos do trabalho deste.

Apenas a título de ilustração: se o locutor estivesse completamente assimilado à posição do professor, mantendo-se os mesmos argumentos, a redação do segundo período do excerto teria que ser algo como “é notório *observarmos* o quanto *temos falhado* (ou *tenho falhado*) como promotores da leitura” – o que seria uma paráfrase razoável do ponto de vista textual, mas produziria um efeito retórico totalmente diferente! Isso mostra que, ao mesmo tempo em que o professor adota um discurso em que ele mesmo surge como objeto de críticas, seu estilo introduz uma série de nuances que amenizam o tom dessa crítica e marcam, ainda que de forma sutil, a existência de uma contrapalavra embutida. Isto fica mais claro em um segundo exemplo:

Formar alunos competentes nas habilidades de leitura e escrita é o papel fundamental do professor de língua portuguesa. Porém, discentes entram, permanecem e saem da escola sem o domínio dessas habilidades e muito menos assumem o papel social do uso da escrita como forma de emancipação. O problema é que ainda *tem-se* perdido muito tempo ensinando as nomenclaturas, regras e descrições da língua (o *uso* da metalinguagem é importante, *claro*) que não levam o aluno a refletir sobre seu uso, sua funcionalidade, e muito menos os levam a tornar-se leitores competentes. (Aluno do Profletras).

Os dois primeiros períodos deste trecho apresentam o mesmo tipo de crítica ao professor que vimos no dado anterior, ao mesmo tempo em que o estilo da redação garante que essa crítica não seja assimilada pelo locutor do texto. O professor surge de novo como elemento temático do discurso, mas a crítica a ele é amenizada pelo modo como, no segundo período, é o “discente” que aparece como agente das ações de entrar, permanecer e sair da escola “sem o domínio dessas habilidades”. Logo adiante, o uso de uma forma impessoal do verbo na frase “*tem-se* perdido muito tempo ensinando nomenclaturas” evita atribuir ao professor essa “perda de tempo” – ainda que essa seja uma inferência quase automática.

O que surge de novo neste dado, em relação ao anterior, é o comentário entre parênteses no terceiro período (“o uso da metalinguagem é importante, claro”), que estabelece um contraponto polêmico com a linha argumentativa desenvolvida no restante do parágrafo. Não é claro como essa proposição se articula com o restante do discurso; de qualquer forma, não há dúvida de que o comentário causa uma interrupção do discurso de crítica ao professor. Podemos dizer que os parênteses têm, então, um valor de conotação autonímica (Authier-Revuz, 1999), e que deveríamos entender essa passagem como significando “*o uso da metalinguagem é importante, claro... mas não em qualquer sentido*”, ou “*mas não do modo como você pode estar pensando*”.

Uma última observação a fazer sobre essa passagem é a expressão “uso da metalinguagem” – o que o professor diz não é apenas “a metalinguagem é importante”. De um lado, sabemos que a palavra “uso” evoca uma memória muito específica – a expressão “língua em uso”, por exemplo. Por outro lado, “uso da metalinguagem” é uma expressão nominal que evoca o papel de um agente – “uso da metalinguagem pelo professor”, por sua vez transformável em uma frase verbal como “usar a metalinguagem é importante, claro”. Se essa for uma paráfrase possível, a expressão não se configura tanto como um contraponto epistemológico (gramática *versus* interacionismo), mas como defesa de um *modus operandi*, de uma tecnologia do trabalho docente ou, se quisermos, de um “saber experiencial”.¹¹

Vemos então que o estilo da escrita adotada por professores que assumem a posição de autores de um discurso acadêmico pode ser um dos lugares em que se trava um embate contraditório sobre a própria definição da docência. Como dissemos, esse tipo de consideração tem que ser confrontado com outros tipos de análise dos resultados acadêmicos do Profletras, mas, por ora, nos parece relevante assinalar a possibilidade de uma análise do estilo como campo frutífero para se entender as tensões a que a docência está submetida.

Considerações finais

De forma sucinta, levantamos aqui quatro argumentos a respeito do Profletras. Dois desses pontos dizem respeito à “forma do currículo”: primeiro, trata-se de um programa que toma o professor enquanto elemento individual e aposta em melhorias que seriam resultado somatório de pequenas mudanças em sala de aula. Com isso, deixa-se de lado uma série de possibilidades de formação que poderiam considerar o professor enquanto trabalhador inserido em relações de trabalho específicas. Segundo, restringe-se a pesquisa do professor à solução de um suposto problema existente em suas próprias práticas. Mesmo quando a pesquisa flerta com conteúdos progressistas, a forma da pesquisa obriga o professor a assumir um lugar de falta, expondo seu trabalho individual à análise enquanto o trabalho de gestores

¹¹ Com o que nos remetemos às discussões de Tardif (2014) sobre os saberes docentes, mas, ao mesmo tempo, nos contrapomos parcialmente a elas por observar que, neste caso, o “saber experiencial” do professor não está de forma alguma excluindo ou se opondo a um saber teórico, mas incorporando-o!

e produtores de políticas permanece a salvo de seu escrutínio. Esses aspectos da forma do programa, que não são ruins em si mesmos, parecem propensos a favorecer, em nosso contexto, um modelo de “proletarização” do professor – o qual, atualizando-o didaticamente, não o forma para agir sobre as próprias relações que restringem seu trabalho ao plano didático.

Os dois outros pontos dizem respeito ao conteúdo da formação. Vimos que os discursos do campo do ensino de língua pressupõem uma desqualificação dos conhecimentos docentes, muitas vezes implícita quando se aceita uma dicotomia entre práticas “tradicionais” e “inovadoras”. Essa desqualificação não surge como crítica a um tipo de prática ou de conhecimento específicos – ela é um procedimento retórico que favorece um certo tipo de narrativa de formação: o professor deve admitir a impropriedade de suas práticas; em seguida, apropriar-se dos conhecimentos legítimos; finalmente, demonstrar seu domínio apresentando resultados de uma prática “bem sucedida”. Vimos, porém, que esse percurso “expiatório”, ainda que aceito, é realizado com resistências e ambiguidades. Há, portanto, uma “cultura vivida” do professor que molda as formas como este recebe a cultura de pesquisa da instituição em que se insere na busca por qualificação, apresentada, ao menos em parte, como “mercadoria”.

Embora registremos a existência de contradições em um plano tão sutil quanto o do estilo da escrita, ainda nos parece que essas resistências têm pouco alcance e funcionam mais ao estilo de uma “ação tática”, como o define M. de Certeau (1994), com poucas chances de se converter em uma controvérsia aberta ou numa proposta alternativa de organização do programa. Esse tipo de resistência parece ser vivido pelos sujeitos de forma relativamente inconsciente, pouco objetivada ou sistemática. Seria preciso que essas sinalizações fossem tomadas com maior sensibilidade na própria orientação dos trabalhos e que elas ganhassem um caráter mais explícito de debate sobre os processos de formação (se tivéssemos, por exemplo, pesquisas cujo tema fosse políticas e percursos de formação continuada – o que o atual regulamento torna muito improvável). Também seria interessante se os formadores assumissem parcialmente esses elementos de resistência ao propor reformas no modelo do trabalho de conclusão, sobre o qual, no momento em que escrevemos, há uma consulta aberta.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso do outro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 7-30, jun. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf>> .

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-222.

FAIRCHILD, T. M. Dizer sobre a aula e mostrar a aula: a polifonia na escrita sobre as práticas de ensino. In: RIOLFI, C. (Org.). *Professor de português: como se forma, trabalha e entende sua prática*. São Paulo: Paulistana, 2015. p. 75-90.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS (Comperve-UFRN). *Demandas e estatísticas*. 2013. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, S. B. Educação e controle: o trabalho docente nas escolas públicas de Belém. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA (Ciella), 5., 2016, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2016.

PROFLETRAS regimento. Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE (UFRN), de 15 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.WJB6V9IrKM8>>;

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 245-276.

Thomas Massao Fairchild, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA) e líder do grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE). Trabalha com formação de professores e ensino de língua portuguesa a partir das teorias da Análise do Discurso francesa, do Dialogismo bakhtiniano e da Psicanálise lacaniana.

tmfairch@yahoo.com.br

Reflexões a partir do entrecruzamento de vozes sociais presentes no discurso de egressos do mestrado profissional

Abigail Vital

Andreia Guerra

119

Resumo

Para investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores de física egressos do mestrado profissional em Ensino de Ciências à inserção da história da ciência em suas aulas, uma pesquisa foi realizada tendo como referencial teórico-metodológico a análise bakhtiniana do discurso. Os resultados indicam que os docentes dialogam com diferentes vozes sociais e, mesmo reconhecendo a importância da abordagem histórica no ensino, não se sentem livres para utilizá-la com regularidade. A participação ativa dos professores no processo educativo é fortemente condicionada aos vínculos profissionais, fazendo com que parte dos objetivos da formação oferecida no mestrado profissional não se concretize na escola.

Palavras-chave: mestrado profissional; ensino de ciências; história da ciência; vozes sociais.

Abstract

Reflections on the intertwined social voices present in the discourse of graduates from the professional master's degree

In order to investigate the meanings attributed by Physics teachers graduates from the professional master's degree in Science Teaching, to the inclusion of history of science in their classes, a research was carried out based on the theoretical-methodological reference of Bakhtin's discourse analysis. The results indicate that teachers frequently dialogue with different social voices and, although recognizing the importance of the historical approach to teaching, they do not feel free to use it regularly. The active participation of teachers in the educational process is strongly conditioned by their professional ties, which fail to materialize in school part of the objectives of the training offered in the professional master's degree.

Keywords: professional master's degree; science teaching; history of science; social voices.

Introdução

120

No Brasil, a formação continuada de professores abrange diferentes modalidades, e, dentre elas, os mestrados profissionais. Destinados aos professores da educação básica, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), esses cursos “[...] geram produtos educacionais disponibilizados nos sites dos PPGs¹ para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências” (Brasil. Capes, 2013, p. 3). De acordo com o Documento de Área e Comissão Trienal de 2013, os mestrados profissionais representam 47% dos cursos oferecidos nos programas de pós-graduação na área de ensino, que, por sua vez, teve o maior crescimento percentual entre todas as áreas do conhecimento incluídas nesse nível de formação. “Pode-se dizer que o crescimento da área de Ensino se deve à forte adesão que a área teve ao mestrado profissional. Esta demanda surgiu da Capes com o propósito de qualificar professores da rede pública que estão em serviço, principalmente, os da educação básica” (Lievore; Picinin; Pilatti, 2017, p. 218). O destaque decorrente do crescimento acima referido vem consolidando a identidade do mestrado profissional como modalidade da área de ensino voltada ao aperfeiçoamento docente.

Apesar do crescimento da oferta, a política de implantação dos mestrados profissionais tem suscitado questionamentos (Ostermann; Rezende, 2015; Sousa, 2015). Nesse sentido, pesquisas recentes vêm sendo realizadas pelo Programa

¹ Programas de Pós-Graduação

Observatório da Educação (Obeduc),² e os resultados demonstram que os objetivos traçados para essa modalidade de ensino ainda não se concretizaram integralmente: de modo geral, não se pode garantir o seu protagonismo na melhoria da qualidade da escola básica (Rezende; Ostermann, 2015).

No contexto do Obeduc, o Projeto 17683/49-2012 – Impacto dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências na Qualidade da Educação Científica reúne os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores filiados a instituições de ensino superior de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Os estudos desenvolvidos nesse projeto abrangem uma ampla diversidade de aspectos, entre os quais:

- dificuldades, preocupações e expectativas dos egressos (Unpierre, 2015);
- contribuição do mestrado profissional para a formação docente (Moreira, 2015);
- referenciais teóricos utilizados nas dissertações (Antunes Junior *et al.*, 2015);
- estratégias utilizadas na construção de propostas pedagógicas (Vital; Guerra, 2014);
- implantação e distribuição dos cursos oferecidos (Nascimento; Batista; Cardoso, 2015);
- análise de produtos educacionais (Nascimento, 2016);
- modelos de formação (Souza, 2015; Moreira, 2015).

Além de atestarem a heterogeneidade dos diversos programas de mestrado profissional, as pesquisas já realizadas pelos participantes do Obeduc apontam fragilidades comuns a todos os cursos oferecidos. Em geral, observa-se a insistência na formação individual dos professores, na concepção prescritiva que embasa a elaboração dos produtos educacionais e no modelo de formação marcadamente tecnicista. Esses aspectos incidem negativamente sobre o impacto do mestrado profissional na qualidade da educação científica oferecida na escola básica (Ostermann; Rezende, 2009; Souza, 2015; Rezende; Ostermann, 2015).

No presente artigo, discutimos parte dos resultados de uma pesquisa, também desenvolvida no âmbito do Obeduc, que constata que o crescimento dos programas de pós-graduação na área de ciências, particularmente dos mestrados profissionais, tem sido demandado, entre outros fatores, por dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem. No caso específico deste estudo, consideramos que a inserção da abordagem histórica pode ser uma estratégia de enfrentamento das dificuldades observadas no ensino de física e uma alternativa capaz de promover a necessária reflexão sobre o processo de construção da ciência (Guerra; Braga; Reis, 2013; Henke; Hottecke, 2015). Dessa forma, pretendemos avaliar como docentes, que num curso de mestrado profissional desenvolveram produtos e processos

² Este programa é resultado de parceria entre a Capes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

educacionais numa abordagem histórica, apropriaram-se, ou não, dessa nova abordagem em suas práticas após a conclusão do curso.

Na pesquisa acima citada, contatamos dois egressos de mestrado profissional que passaram a atuar no ensino superior e na educação básica. Eles imergiram, assim, em diferentes contextos escolares, nos quais compartilharam comportamentos e ações, estabelecendo relações dialógicas com indivíduos que ocupam distintas posições no processo educativo. Partimos do pressuposto de que as relações dialógicas incidem na constituição das práticas discursivas dos egressos, quando eles se referem à inserção da abordagem histórica em sua prática.

Tendo como fundamento o pensamento bakhtiniano, acreditamos que, no movimento dialógico constituído no ambiente escolar, múltiplas vozes ecoam para apoiar ou questionar posições ideológicas e sustentar juízos de valor. Com o objetivo de investigar os sentidos que os docentes atribuem à inserção da abordagem histórica no ensino, tomamos como objeto de análise as vozes sociais que se fazem ouvir no discurso dos dois egressos. Interessa-nos responder à seguinte questão: que vozes se fazem presentes no discurso desses professores quando eles se pronunciam sobre a abordagem histórico-filosófica no ensino de física? Para tanto, apresentamos a descrição do aporte teórico-metodológico que sustenta e orienta a nossa pesquisa e, a seguir, descrevemos a análise de dados que subsidiaram nossas considerações finais.

O referencial teórico-metodológico da pesquisa

Em conformidade com as abordagens discursivas utilizadas pelos pesquisadores do Obeduc, adotamos, como contribuição teórica, a concepção resultante da conjugação dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Voloshinov (1835-1936) e Pável Medviédev (1892-1938). Esses pensadores russos, entre 1920 e 1930, participaram de vários círculos filosóficos-culturais, dos quais faziam parte outros intelectuais que “[...] tinham em comum uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias” (Clark; Holquist, 1998, p. 65).

Bakhtin (2011) propõe que, ao analisarmos os discursos e suas relações dialógicas, não podemos nos valer apenas de aspectos linguísticos. Assim, apresenta uma abordagem que vai além dos componentes da linguística, atentando para o contexto extraverbal em que foram gerados os discursos (Voloshinov; Bakhtin, 1976). Para esses pensadores russos, quando se pretende realizar a análise de uma situação enunciativa, torna-se necessário considerar o contexto que circunda e engendra essa situação. Isso porque o discurso verbal é “claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (Voloshinov; Bakhtin, 1976, p. 6). Assim, o contexto extraverbal integra o enunciado, é uma parte indispensável dele, de tal modo que Voloshinov e Bakhtin (2009, p. 109) asseveram que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Um conceito central no pensamento de Bakhtin refere-se à definição do enunciado como unidade real da comunicação

discursiva. Ele afirma que todo discurso é composto de enunciados, que são comparados a elos em uma cadeia de outros enunciados.

Daí decorre que, ao se conceber a linguagem como um movimento de interlocução real e ininterrupto, um turno de fala é um enunciado que responde a enunciados anteriores e antecipa os subseqüentes. Portanto, muitas vezes entrecruzam-se nos discursos, pois, “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (Bakhtin, 2002, p. 88). As vozes, para Bakhtin, num sentido metafórico, representam os pontos de vista alheios que, dialogicamente, se fazem presentes nos enunciados.

Os sujeitos da pesquisa e a metodologia

Privilegiamos, neste artigo, um estudo sobre dois professores de física, doravante denominados Professor A (P-A) e Professor B (P-B). Na primeira etapa desse projeto, juntamente com outros professores de física cuja formação acadêmica e trajetória profissional se assemelhavam às dele, P-A teve sua dissertação analisada com o objetivo de compreender as estratégias didáticas utilizadas e os obstáculos enfrentados em situações didáticas específicas previstas nos produtos educacionais.

O procedimento de seleção empregado para construir a população estudada naquela etapa da investigação resultou de um estudo dos programas de mestrado profissional na área de Ensino, junto ao Portal da Capes, com vistas a destacar aqueles que apresentassem uma linha de pesquisa na área de História da Ciência e Ensino.

Com esse objetivo definimos como objeto as dissertações defendidas em 2010 e 2011. Esse critério foi utilizado porque naquele período ocorreu um recrudescimento da produção e da pesquisa, que pode ser constatado pelo número de dissertações defendidas em programas da área. Dentro desse recorte temporal, buscamos as dissertações nas quais os professores de física explicitaram a abordagem histórico-filosófica em situações didáticas específicas, com vistas a promover uma discussão sobre a ciência e a garantir a aprendizagem de determinados conhecimentos científicos. Como resultado dessa busca, identificamos 12 trabalhos. A permanência dos autores desses trabalhos no ensino médio após a conclusão do mestrado profissional em Ensino de Ciências foi o critério utilizado para a seleção dos participantes do presente estudo.

Tendo em vista a disponibilidade pessoal e a trajetória profissional, no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, apenas P-A, que concluiu o mestrado profissional em 2011, preencheu os requisitos. Por esse motivo, convidamos mais um professor, o P-B, que mesmo não tendo participado da etapa descrita anteriormente, tem, em seu perfil acadêmico e profissional, semelhanças com P-A. O professor de física P-B cursou o mestrado profissional na mesma instituição que P-A, mas defendeu sua dissertação em 2012. P-B elaborou e aplicou seu produto educacional e, atualmente, atua no ensino médio e na licenciatura em física em uma escola pública federal, enquanto P-A acumula duas funções: coordenador pedagógico

do ensino médio e docente no ensino médio e na licenciatura em física. Assim, mesmo atuando no ensino superior, os dois professores desenvolvem concomitantemente suas atividades na escola básica, fato que, estatisticamente, tem sido considerado uma exceção entre os egressos dessa modalidade de pós-graduação (Ostermann; Rezende, 2015).

Ao optarem pelo mestrado profissional, ambos os professores estavam cientes das peculiaridades do curso escolhido. No mestrado profissional são enfatizados os estudos voltados para o aprofundamento da qualificação profissional, sendo que o título obtido concede aos concluintes “[...] os mesmos direitos, em termos de carreira acadêmica, do que os usufruídos por detentores de mestrados ditos acadêmicos ou científicos” (Brasil. CNE, 2002). Ao justificar sua opção, P-A expressou sua expectativa de alcançar, através do curso, uma mudança em sua prática:

O formato da sala de aula, alguns questionamentos trazidos pelos alunos, alguns cansaços que você vai tendo ali, e você começa a questionar porque isso tudo, e aí quando eu conheci a proposta do programa, eu achei que seria uma opção legal para tentar buscar algumas respostas aí para esses questionamentos que surgiram dos alunos e eu comigo mesmo. (P-A)

A justificativa de P-B é pautada na aquisição do capital cultural constituído pela posse do diploma que poderia definir a posição por ele ocupada no magistério:

Quando a gente está no meio da graduação já ouve: tem que fazer o mestrado. Então assim: eu confesso que a pós-graduação que eu fiz, o Mestrado que eu fiz, a gente procura primeiro o diploma. Mas aí, claro, a gente vai procurar um assunto que agrada. (P-B)

124

Cumprindo os objetivos do curso, ambos aprimoraram sua qualificação profissional por meio dos aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos do ensino das ciências e apresentaram, ao final do curso, produtos educacionais que foram aplicados em turmas de ensino médio. Segundo as normas divulgadas no sítio oficial da instituição formadora, o mestrado profissional tem a finalidade de promover a formação de professores-pesquisadores da educação básica para capacitá-los a atuar como líderes de processos de inovação das práticas educacionais na área do ensino de ciências.

A estratégia metodológica para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada, um recurso que, visto pelo prisma do pensamento bakhtiniano, representa um encontro de muitas vozes, não se reduzindo, portanto, a uma mera troca de perguntas e respostas. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio, com a anuência dos participantes. O foco foi a implementação da história da ciência nas aulas de física. Com base nesse tema, foi elaborado um roteiro com algumas perguntas que foram complementadas no decorrer do diálogo estabelecido com os professores participantes.

Na análise dos enunciados, buscamos identificar, inicialmente, os destinatários a quem se dirigiam os entrevistados, bem como compreender os significados que emergiram de outras vozes sociais com as quais os sujeitos da pesquisa dialogaram, revelando as posições por eles assumidas.

Análise dos enunciados

Em uma perspectiva bakhtiniana, os enunciados proferidos pelos docentes nas entrevistas, assim como em quaisquer discursos, mantêm estreita relação com o contexto extraverbal em que são produzidos. Ao considerar que tal contexto se integra aos enunciados e os constituem, Bakhtin e Voloshinov (2009) propõem a análise de três aspectos indispensáveis à compreensão dos sentidos dos discursos: o horizonte social comum aos interlocutores; a compreensão da situação partilhada entre eles; e a avaliação que manifesta as suas posições diante dessa situação.

O horizonte social é constituído por elementos da realidade responsáveis pela criação ideológica dos entrevistados. Segundo Bakhtin e Voloshinov (2009, p. 117), esses elementos “[...] determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Nesse sentido, cumpre-nos identificar, na discussão dos resultados, o contexto em que as ideias sobre a história da ciência são apresentadas pelos docentes e a forma como eles percebem tal situação, condição determinante na organização das ideias contidas em seus enunciados.

No processo de identificação dos horizontes sociais partilhados pelos professores entrevistados, atentamos para o fato de que a comunicação oral estabelecida nas entrevistas contribui para que os enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa se aproximem do que Bakhtin (2011) denominou de gênero primário do discurso: um conjunto de enunciados produzidos numa linguagem informal, simples, semelhante à cotidiana e diferente da linguagem formal que caracteriza o gênero secundário do discurso. Bakhtin (2011) afirma que optamos por um dos gêneros quando nos pronunciamos e fazemos nossas escolhas de acordo com as especificidades da situação discursiva. Por considerar a importância dos gêneros para a análise de material linguístico, Bakhtin (2011, p. 264) acentua “que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários)”.

A situação social que os entrevistados partilham com o entrevistador – antes, durante e depois da entrevista – foi determinante na escolha que fizeram em relação ao gênero primário de elaboração dos enunciados. Os professores A e B e o entrevistador são alunos da mesma instituição de ensino e se relacionam com todos os professores-orientadores do mesmo programa de pós-graduação. Esse convívio implica posicionamentos em debates e reflexões sobre a abordagem histórica e outros temas com base nas mesmas fontes, referências bibliográficas e orientações. Portanto, além de partilharem o espaço físico e social, entrevistador e entrevistados estão imersos em um ambiente em que é discutida a importância da abordagem histórica para o ensino da ciência e desenvolvidos estudos que investigam estratégias que viabilizem essa abordagem na prática docente.

Destacamos, dentre os temas tratados pelos entrevistados, os enunciados sobre a incorporação da abordagem histórico-filosófica no ensino dos conteúdos de física. A seguir, transcrevemos o enunciado que P-A proferiu ao responder à seguinte pergunta: como você avalia a situação dos professores nas escolas onde é possível trabalhar a história da ciência? Isso muda a atuação do professor?

Essa é uma das grandes resistências que se encontra em colegas porque se interpreta como algo a mais. Tem que se fazer o que sempre foi feito e, além disso, colocar ali mais uma caixinha, mais um bloco de discussão. Que é um grande erro. Normalmente, é um dos pontos de atrito quando você começa a debater sobre isso e se você fala assim: “Você vai ter que...” o desafio é você diluir essa caixinha e, provavelmente, algumas coisas dessa caixinha não serão vistas, não serão discutidas, não serão faladas, não com tanta veemência como se faz tradicionalmente. Mas, para os colégios em que eu trabalhei, em que eu tentei disseminar essa cultura na equipe, existe a ideia de que, primeiro: isso não acrescenta nada. Segundo: que é história; história como se fosse um pacote de fatos, e muitas vezes se interpreta a história do cientista. “Ah, você vai contar a história do Einstein? Ah, isso é bem interessante!” Quer dizer: não serve para nada. Então, culturalmente eu encontro essa resistência nos colegas que poderiam também trabalhar.

No colégio X, no terceiro ano, de cinco turmas, uma foi cobrar da coordenação, dizendo que eu estava enrolando, não estava dando matéria. Eu fui cobrado pela coordenação. Por ter um trato muito bom com a coordenação eu consegui negociar esse episódio do terceiro ano. Lá no colégio X isso pode se tornar... virar uma bola de neve, virar uma... demissão. Não se tornou. Ela foi rapidinho... diluída. Para aquela turma também. Eu... negociei com eles. Eu falei “Tudo bem, se para vocês não está bom assim, eu passarei a trabalhar com a turma de uma forma diferente, trabalhando mais o tradicional”. (P-A)

No início do enunciado, P-A utilizou o pronome de indeterminação do sujeito “se” não especificando quem é, ou são, as pessoas envolvidas na situação descrita. Podemos presumir que qualquer pessoa, inclusive ele, poderia ser o sujeito da oração. Essa modalidade impessoal também foi empregada quando o entrevistado disse “quando você começa a debater”, “você fala assim”, “o desafio é você diluir”. O uso do pronome “você” é uma marca típica da oralidade observada em textos escritos. Utilizado pelo falante que, segundo Casotti (2009, p. 1456), busca o envolvimento com seu interlocutor, o pronome “[...] deixa de designar um sujeito definido – a segunda pessoa do discurso – para designar um sujeito genérico”. P-A não estava se referindo ao entrevistador quando disse “você”, mas estava enunciando uma frase impessoal, como se dissesse, por exemplo, “quando se começa a debater”.

Ao utilizar a expressão “algo a mais”, o docente se referiu à ideia de que a abordagem histórica seria considerada pelos seus colegas como um acréscimo à lista de conteúdos de física que caracterizariam o “que sempre foi feito”. A concepção de que a história da ciência no ensino de física representa algo exterior aos currículos existentes é claramente percebida nas vozes dos colegas do P-A. Martins (2007) fez alusão a esse ponto de vista ao apresentar o relato da pesquisa que investigou as razões pelas quais os professores dificilmente incorporam a história da ciência às suas práticas. Cabe lembrar que Martins (2007) é uma das referências bibliográficas amplamente discutidas no currículo do mestrado profissional em Ensino de Ciências que P-A cursou.

P-A utilizou uma metáfora quando se referiu à “caixinha”. Para Bakhtin e Voloshinov (2009, p. 99), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial”. O sentido ideológico e vivencial que P-A atribui à “caixinha” sugere a ideia de compartimentalização dos conteúdos, tal qual a imagem de gavetas de conhecimento que não se articulam e impedem a visão total da realidade.

Quando se referiu ao “grande erro” cometido pelos colegas que veem a abordagem histórica apenas como acréscimo de conteúdos, P-A poderia estar dialogando com as ideias de autores como Matthews (1994) e Martins (2006), que acreditam na potencialidade da história da ciência como estratégia para contextualizar histórica e socialmente os textos científicos, referências essas discutidas no mestrado profissional em Ensino de Ciências que P-A cursou.

As vozes dos colegas de P-A atravessaram novamente seu discurso quando ele se referiu aos “pontos de atrito” que ocorreram ao tentar mobilizá-los e firmar parcerias para dinamizar a abordagem histórica em seu ambiente de trabalho. Esse atravessamento se dá por meio do dialogismo, conceito essencial ao pensamento bakhtiniano, cuja “[...] preocupação básica foi a de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu” (Fiorin, 1994, p. 29).

P-B, de maneira semelhante, relata na entrevista as dificuldades de utilização da abordagem histórica no ensino de física. O entrevistado atuou durante sete anos no Colégio Y. Após sua saída desse colégio, trabalhou em quatro escolas particulares e atualmente leciona em turmas de ensino médio e na licenciatura em física em uma instituição federal de ensino. Quando o entrevistador perguntou se, na escola onde atua, encontrou restrições em relação à implementação da história da ciência, ele produziu o seguinte enunciado:

Quando eu estava no Colégio Y, eu tinha uma liberdade muito grande, eu podia até mexer no currículo: eu até peguei o conteúdo do primeiro ano, joguei no terceiro ano do ensino médio, eu consegui essa manobra. Assim que eu terminei o mestrado, alguns meses depois, acabou meu contrato com esse Colégio e eu fui trabalhar em escolas particulares. Eu não tive liberdade de repetir meu trabalho. Então eu repeti meu trabalho duas vezes no Colégio Y, que foi no segundo ano de mestrado, e assim que eu defendi em 2012. Em 2013 eu saí, e não consegui mais aplicar. Agora eu aplico pontualmente algumas coisas, não o trabalho como um todo. Agora estou conseguindo aplicar de novo.

Então eu posso falar assim que nessas escolas eu não tive liberdade, nas escolas particulares. E onde eu falei assim que hoje eu talvez entenda até porque a gente não aplica tanto a história da ciência. Éramos dois professores lá, com mestrado na mesma instituição, com dissertações voltadas para a história da ciência, mas lá a gente não tinha liberdade. Quando eu tentei fazer um pouco, teve aluno que reclamou na coordenação que naquela aula eu não fiz nenhuma equação, não fiz nenhum exercício. Aí a coordenação me chamou para conversar e falou que a proposta ali era outra. Você tem essas limitações nas escolas particulares. (P-B)

Ao iniciar o enunciado, P-B falou de “uma liberdade muito grande” vivenciada no Colégio Y, onde podia “até mexer no currículo”. O sentido de liberdade expresso por P-B correspondeu à possibilidade de organizar os conteúdos de física da forma que considerou mais adequada, com base em um currículo que lhe foi proposto pelas autoridades pedagógicas da escola. As decisões externas à sala de aula que interferem diretamente no trabalho de P-B são evidenciadas na forma como o docente compara sua atuação nas diferentes instituições de ensino:

Ali (na escola particular) eu recebia quase que o calendário pronto. Mas agora, na escola em que atuo, eu tenho o currículo nacional para ser seguido, não dá para mudar muito, e lá tem uma peculiaridade que é a seguinte: o vestibular

do local é seriado. Então nós fazemos ali uma prova no final do primeiro ano, para a universidade, no final do segundo e no final do terceiro. A física mudou o currículo um pouquinho em relação a livros didáticos em algumas escolas, que pegou o assunto de ondas, que geralmente se trabalha no segundo ano, jogou no terceiro ano.

Então a gente acaba o seguinte: eu posso mexer no conteúdo, mas eu tenho que seguir essa ordem. Primeiro ano mecânica, segundo ótica e termologia, e o terceiro ano moderna e ondas. A ordem que eu trabalho, a dosagem, isso aí eu estou livre. Livre mesmo. Não tem ninguém me cobrando. Desde que eu siga todos os conteúdos naquela série estipulada. (P-B)

Pode-se supor, com base no enunciado transcrito acima, que P-B não participava das deliberações tomadas pelas escolas em relação às propostas pedagógicas e à escolha dos livros didáticos utilizados. Além disso, por mais pessoal que possa parecer o domínio que o docente exerceu sobre o currículo, suas escolhas não se deram fora do contexto social que envolve palavras, perspectivas e conhecimentos de outras pessoas. Nesse sentido, a “manobra” que lhe permitiu alterar a ordem dos conteúdos foi resultante das relações que ele estabeleceu com as vozes sociais que constituem seu discurso. Essas vozes que se posicionam em favor de determinadas sequências do conteúdo de física, por considerá-las mais adequadas que outras, ecoam na literatura da área, nas aulas do mestrado, em grupos de pesquisa e em reuniões de professores. São palavras alheias que podem ter soado para P-B como internamente persuasivas. Bakhtin (2002) distingue as palavras internamente persuasivas da palavra autoritária exterior, representada, por exemplo, pelo dogma religioso ou pela autoridade aceita da ciência, que exige reconhecimento e assimilação.

No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. Além do mais, ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. (Bakhtin, 2002, p. 145-146).

No Colégio Y, além de mudar a ordem dos conteúdos, P-B repetiu duas vezes o seu “trabalho” – produto educacional que elaborou enquanto cursava o mestrado profissional. Trata-se de um conjunto de textos, vídeos, *slides*, animações e figuras para apoiar o ensino da teoria da relatividade restrita.

Quando passou a atuar nas escolas particulares, P-B afirmou ter perdido a liberdade de “repetir o trabalho”. Em decorrência dessa restrição, relatou entender “porque a gente não aplica tanto a história da ciência”. Ao empregar a expressão “a gente”, P-B utiliza um recurso de pronominalização para partilhar com outros professores a aplicação incipiente da abordagem histórica no ensino.

Da mesma forma que P-A, apesar de ter obtido bons resultados na aplicação do produto educacional elaborado no mestrado profissional, P-B recuou diante das restrições existentes na cultura das escolas particulares em que atuou e dos

problemas com a equipe de coordenação pedagógica. Interessante observar que, embora esteja lotado em uma unidade escolar que não lhe impõe restrições pedagógicas, P-B afirma aplicar “pontualmente” alguns recursos que constituem o seu produto educacional.

Os dados acima parecem indicar que, tanto para P-A quanto para P-B, o conhecimento sobre a abordagem histórica e a ausência de restrições por parte da escola não são suficientes para respaldar a implementação da história da ciência, tampouco a reutilização dos produtos educacionais elaborados no mestrado profissional.

Considerações finais

Coerentes com o aporte teórico-metodológico ao qual nos filiamos, destacamos no presente estudo as vozes sociais que permearam os enunciados produzidos por dois egressos do mestrado profissional em entrevistas que abordaram questões sobre a perspectiva histórica no ensino de física. Ao fundamentarmos nossa análise no pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é um movimento de interlocução real e ininterrupto, destacamos as vozes das pesquisadoras/autoras do presente artigo no processo de interação do qual participaram os sujeitos de sua pesquisa e os enunciados por eles proferidos. A produção dos sentidos foi construída por meio de uma relação dialógica que fez com que, de maneira responsiva, as vozes se entrecruzassem nas apreciações feitas ao longo da análise dos dados e na discussão dos resultados.

Valendo-nos não apenas dos aspectos linguísticos que compõem os enunciados proferidos durante entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, buscamos, no contexto extraverbal que compõe as situações enunciativas, os indícios que nos permitiram chegar às considerações aqui apresentadas.

Os dois sujeitos da pesquisa, mediante múltiplas interações discursivas, concebem a história da ciência como importante e necessária ao ensino dos conteúdos de física e, embora reconheçam ter adquirido no mestrado profissional habilidades para elaborar processos e produtos dentro dessa abordagem, têm sua prática orientada pelas normas das instituições em que atuam e não se consideram participantes da elaboração do currículo ou do projeto político pedagógico das escolas. Dessa forma, os professores não se pautam por suas próprias decisões e determinações, e, em resposta à demanda do ambiente escolar, não consideram a abordagem histórico-filosófica viável em sua prática. Essa decisão surge também em respostas aos orientadores e referências estudadas no mestrado profissional, que consideram que a abordagem histórico-filosófica não se resume a descrições pontuais de biografias dos cientistas.

Observamos que as restrições à abordagem histórica são feitas não apenas pelos coordenadores, explicitamente apontados nos enunciados. Outros agentes que compartilham a cultura escolar – como os alunos, os outros professores e os especialistas que formulam as propostas pedagógicas – também contribuem para conservar determinadas visões educacionais e restringir outras.

Portanto, quando os egressos do mestrado profissional se dispõem a implementar seus produtos educacionais, enfrentam conflitos entre essas restrições impostas pelas práticas consideradas válidas nas instituições de ensino e o exercício da autonomia docente necessária à reflexão, ao planejamento, à adaptação e ao aprimoramento do processo educativo. Assim, as participações ativas dos docentes no processo educativo só ocorrem onde o aval da instituição é concedido para tal. Dessa forma, os produtos e estratégias educacionais gerados nos mestrados profissionais – entendidos pela Capes como capazes de serem usados em diferentes escolas –, não são, na maioria das vezes, sequer utilizados pelos próprios autores.

Os resultados aqui apresentados indicam a necessidade de maiores reflexões sobre a formação continuada de professores realizada por meio do mestrado profissional, para que se cumpra a finalidade anunciada: formar professores-pesquisadores capacitados a atuar como líderes de processos de inovação das práticas educacionais.

Referências bibliográficas

ANTUNES JUNIOR, E.; REBEQUE, P. V.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. Sobre dissertações no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, 2015.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CES 79/2002, de 12 de março de 2002*. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf>. Acesso em 5 abr. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Avaliação. *Documento de área e Comissão Trienal 2013: área de avaliação – Ensino*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>>; <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

CASOTTI, J. B. C. Marcas de oralidade em entrevista da imprensa escrita. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (Celli), 3., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009. p. 1448-1459.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 29-36.

GUERRA, A.; BRAGA, M.; REIS, J. C. History, philosophy and science in a social perspective: a pedagogical project. *Science & Education*, v. 22, n. 6, p. 1485-1503, 2013.

HENKE, A.; HÖTTECKE, D. Physics teachers' challenges in using History and Philosophy of Science in teaching. *Science & Education*, v. 4, n. 24 p. 349-385, 2015.

LIEVORE, C.; PICININ, C. T.; PILATTI, L. A. As áreas do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0207.pdf>>.

MARTINS, A. F. P. História e filosofia da ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho... *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 112-131, abr. 2007.

MARTINS, R. A. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação In: CELESTINO, C. (Org). *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. 19-30.

MATTHEWS, M. *Science teaching: the role of History and Philosophy of Science*. New York: Routledge, 1994.

MOREIRA, S. A. *Mestrados profissionais em ensino de ciências na formação profissional de professores e o ensino na perspectiva da alfabetização científica*. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, S. S.; BATISTA, M. R.; CARDOSO, L. A. Mestrados profissionais em física e astronomia no Brasil: contexto e dilemas. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 101-114, jan./ jun. 2015.

NASCIMENTO, M. M. *Análise de produtos educacionais desenvolvidos no âmbito de um mestrado profissional em ensino de Física*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 1-3, jul./ set. 2015.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, jul./ set. 2015.

SCHÄFER, E. D. A. *Impacto do mestrado profissional em ensino de física da UFRGS na prática docente: um estudo de caso*. 2013. 330f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, J. *Apropriação discursiva de modelos de formação docente em trabalhos de conclusão de um mestrado profissional em ensino de física*. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNPIERRE, A. B. *Expectativas formativas em relação à prática profissional dos professores de ciências: o caso dos mestrados profissionais*. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2015.

VITAL, A.; GUERRA, A. A natureza da ciência no ensino de física: estratégias didáticas elaboradas por professores egressos do mestrado profissional. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 225-257, 2014.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

132

Abigail Vital, doutoranda em Ciência, Tecnologia e Educação e mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), é professora titular do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Geraldo Di Biase, na cidade de Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Investigação em Ensino, História da Ciência e Cultura (NIEHCC).

abigailvital@yahoo.com.br

Andreia Guerra, doutora em História e Filosofia da Ciência na Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora e pesquisadora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Líder do grupo de pesquisa História e Filosofia da Ciência no Ensino. Fundou e coordena o Núcleo de Investigação em Ensino, História da Ciência e Cultura (NIEHCC).

andreia.guerra96@gmail.com

Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997

Mariana Luzia Corrêa Thesing

Ana Paula dos Santos Ferraz

Bruna de Assunção Medeiros

Fabiane Adela Tonetto Costas

133

Resumo

A formação de professores está relacionada às escolhas político-pedagógicas diante de determinadas concepções de sociedade, de homem e de educação. Ante essa premissa, são analisadas as políticas públicas referentes à formação de professores, especialmente os de educação especial, e suas relações com o “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” (PNE-Coned), elaborado pela comissão organizadora do II Congresso Nacional de Educação (Coned), em 1997. A metodologia adotada foi a análise documental. Conclui-se que as políticas públicas referentes à formação de professores em vigor no Brasil parecem não contribuir efetivamente com esses processos em um viés emancipatório. Os resultados também apontam que o PNE-Coned, elaborado coletivamente por associações e entidades da sociedade civil, apresenta metas e diretrizes ainda contemporâneas para os processos de formação de professores.

Palavras-chave: educação especial; formação de professores; plano nacional de educação; Congresso Nacional de Educação; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Abstract

Teacher training in special education in the “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” from 1997

Teacher training is related to political-pedagogical choices before certain conceptions of society, mankind and education. Considering this premise, the article analyses public policies on teacher training, mainly the ones for special education teachers, and their relationship with the “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira”, which was formulated by the organizing committee of the II Congresso Nacional de Educação (Coned – National Congress of Education), in 1997. The methodology employed was the documental analysis. The conclusion is that the current public policies regarding teacher training in Brazil do not seem to contribute effectively to these processes in an emancipatory bias. The results also indicate that the PNE-Coned, prepared collectively by associations and civil society entities, presents goals and guidelines that are still contemporary for teacher training processes.

Keywords: special education; teacher training; national education plan; National Congress of Education; National Forum in Defense of Public School.

Introdução

A política educacional brasileira passou por grandes transformações, principalmente no decorrer da última década, em um período de mudanças conceituais que influenciaram os processos educacionais nos espaços escolares. Grande parte dessas mudanças advém do movimento Educação para Todos, que emergiu na década de 1990 e ganhou força nos últimos anos com a proposição da educação inclusiva, preconizada por organismos internacionais. Esse movimento, decorrente da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien em 1990, e de suas repercussões em prol da garantia da educação como um direito subjetivo e constitucional, teve como objetivo central a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Com esse propósito, ao aliar a pobreza e as desigualdades sociais às diferentes formas de exclusão, dentre elas a educacional, a inclusão passou a ser compreendida como a solução para superar tais problemas sociais. Nesse contexto, em que a inclusão passa a ser entendida como a resposta necessária a questões sociais e econômicas, “a educação inclusiva” ganha força como estratégia e *slogan* da “educação para todos” na política educacional (Garcia, 2014, p. 123) e pressupõe novos saberes e fazeres dos professores para atuação nesse “novo rumo” da educação.

Contudo, entende-se que os professores precisam compreender com criticidade o processo educacional para “dar conta” das exigências do seu local de trabalho e para ensinar “tudo a todos”. Diante disso, este texto tem o objetivo

de problematizar alguns elementos das políticas públicas¹ referentes à formação de professores da educação especial.

Para essa discussão, a partir de uma pesquisa documental, resgatou-se o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira (doravante PNE-Coned), de 1997, com a finalidade de desvelar as concepções, metas e diretrizes elaboradas coletivamente sobre o processo de formação de professores. A escolha desse documento para a escrita do presente texto justifica-se por sua importância para a história da educação brasileira, uma vez que foi elaborado de forma coletiva por diferentes associações e entidades, em defesa da escola pública e do direito subjetivo à educação. Desse modo, este artigo propõe um diálogo entre as diretrizes para a formação dos profissionais da educação previstas nesse plano e os encaminhamentos realizados com base em decretos, leis e resoluções mais recentes que tratam da formação de professores no Brasil, especificamente dos professores de educação especial. Consideramos necessária essa discussão, pois o modelo de formação de professores atualmente proposto parece estar vinculado a processos de formação aligeirada e/ou desintelectualizada.

Algumas considerações sobre o PNE-Coned

Trata-se de um documento elaborado em 1996 e 1997, de forma participativa, entre os amplos setores da educação, que propunha novas perspectivas para a educação no Brasil, distanciadas das propostas já desenvolvidas historicamente. O plano foi uma iniciativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – anteriormente denominado Fórum Nacional da Constituinte (criado em 1986) –, formado por mais de 30 entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, e atuante em diferentes momentos da história brasileira.

Antes da elaboração desse plano, o FNDEP já estava envolvido em várias frentes de luta pela educação pública, mobilizando diversas ações voltadas para a defesa da escola pública e de qualidade. O FNDEP mobilizou ações para a aprovação na Constituição Federativa do Brasil, em 1988, do Capítulo III, Seção I, intitulada Da Educação (arts. 205 a 214), apesar da não aprovação de todas as propostas.

Entre os anos de 1988 e 1996, o FNDEP, a partir da discussão com educadores brasileiros, construiu um documento como proposta de lei de diretrizes e bases. Nele defendia um renovado conjunto de leis para a educação nacional, que deveria ser orientada por princípios pautados pela concepção de educação pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado. Então, apresentou o Projeto de Lei nº 1.258/1988 ao Congresso Nacional e, apesar de se tratar de um documento elaborado por diversos educadores brasileiros com base em intensas discussões, foi derrotado pela aprovação do Projeto de Lei nº 73, de fevereiro de 1995, que resultou, em 1996, na Lei nº 9.394 – a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

¹ A legislação base encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as alterações de 2001, 2006, 2008, 2009.

Diante de um cenário de globalização neoliberal e de processos de privatização do ensino, especialmente no ensino superior, o FNDEP decidiu dar prosseguimento às discussões sobre a educação pública, elaborando um plano nacional de educação, previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 214), defendido na LDB recém-aprovada, mas que ainda não tinha sido elaborado pelos governos que estavam no poder. Desse modo, por meio do método participativo-democrático em diversos eventos no Brasil, o documento foi elaborado entre 1996 e 1997 e sistematizado pela comissão organizadora do II Congresso Nacional de Educação (Coned). No ano de 1997, foi apresentado com o título Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira, tendo sido elaborado com a participação de vários educadores brasileiros e entidades sociais.

Contudo, assim como o que ocorreu com a proposta da LDB elaborada de forma participativa pela sociedade brasileira, esse plano foi substituído por outro, organizado às pressas e aprovado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (em 1998). Sobre esse processo, Bollmann (2010, p. 673) afirma que,

pela primeira vez na história da educação brasileira, um projeto educacional do porte de um plano nacional é elaborado pelo conjunto da sociedade civil organizada em um fórum nacional, após ter passado por amplo, público e democrático processo de discussão entre os anos de 1996 e 1997, que culminou com a aprovação por mais de 5 mil pessoas presentes no II Coned, em novembro de 1997, em Belo Horizonte, MG.

O documento, a partir da apresentação do diagnóstico da educação nacional, faz considerações sobre a “organização da educação nacional”, sobre os “níveis e modalidades de educação” e sobre a “formação de profissionais da educação”. Apresenta em seu texto, com caráter crítico e contributivo, um projeto de educação comprometido com ideais democráticos, defendendo os princípios de uma educação laica, gratuita e de qualidade para todos, considerada dívida histórica da nação para com o seu povo, que sofreu com uma história educacional marcada por exclusões e retrocessos. De acordo com o plano, a sua elaboração estava fundamentada pelas aspirações das diversas entidades, que representavam a sociedade brasileira e estavam voltadas à defesa de condições mais igualitárias e mais justas para toda a população e ao direito a uma educação escolarizada de qualidade. Segundo o documento,

as visões que subjazem a este plano indicam seu referencial maior: mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado. (Coned, 1997, p. 1).

Entre os temas que compõem o PNE-Coned, o que nos interessa neste texto é o tópico Formação dos Profissionais da Educação. Nele, são apresentadas as diretrizes e metas que se definem como ações necessárias para uma formação docente embasada em conhecimentos teórico-políticos, comprometida com uma escola que se quer democrática. Na leitura desse documento, identifica-se um conjunto de necessidades contemporâneas às nossas vivências, considerando

as políticas de formação de professores de forma geral e, especificamente, dos professores da educação especial.

PNE-Coned e as políticas públicas: a formação de professores

Nesse plano, a educação é considerada um instrumento de emancipação humana e de transformação social. Defende-se que os processos educativos devem ser ofertados de forma mais abrangente e democrática, haja vista o texto da Constituição Federal de 1988. O PNE-Coned foi organizado com base na necessidade de defesa da escola pública, da educação de qualidade como um direito subjetivo de todos os cidadãos, com a oferta de infraestrutura adequada e formação de profissionais para atuarem nas escolas brasileiras. Trata-se de um documento que denuncia o descaso e a indiferença governamental que marcaram a história da educação nacional – cujos fatos revelam decisões descomprometidas em relação à educação das classes populares.

Com o propósito de denúncia, o documento arrola alguns indicadores da formação dos profissionais da educação, entre os quais: “esvaziamento dos cursos de formação básica, tratamento inadequado e insuficiente da formação continuada, condições inadequadas de trabalho, salários indignos, indefinição de carreira, entre outros” (PNE-Coned, 1997, p. 14). Considerando esse cenário, o plano aponta para uma formação desejável, que seria exigida em curto para médio prazo, para todos os níveis e modalidades, no âmbito da educação superior, em cursos de licenciatura plena.

Contudo, apesar da precariedade da formação de professores denunciada por esse documento em 1997 e mesmo com as alterações na Lei nº 9.394/1996 realizadas pela Lei nº 12.796/2013, continua em vigor a exigência da habilitação em curso de nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para a atuação no magistério. Além disso, apesar da utilização do termo “preferencialmente” quando referido o formato presencial dos cursos, admite-se a formação inicial de professores mediante educação a distância (EaD). Assim, consideramos necessário problematizar as modalidades de formação ainda aceitas pela LDB (Lei nº 9.394/1996 e suas alterações), porque compreendemos que um curso de curta duração, pela restrição de tempo, pode não contemplar uma formação inicial de professores embasada em conhecimentos teórico-políticos que fundamentem as práticas pedagógicas desses profissionais.

Entendemos que a formação docente, num viés emancipatório, deve assumir como intencionalidade a formação tanto para o “mundo do trabalho” quanto para o “mundo da vida”. Esse tipo de formação deve ter como características essenciais um conjunto de conhecimentos didático-metodológicos que habilitam o professor para o “mundo do trabalho”, e conhecimentos teórico-políticos, relacionados aos fundamentos da educação, que o capacitam, numa formação omnilateral, para o “mundo da vida”. Nos currículos de formação dos professores, além dos conhecimentos instrumentais para o exercício da docência, que possibilitem

os processos de ensinar e de aprender nos espaços escolares, também devem ser priorizados conhecimentos teórico-políticos voltados para formar professores que compreendam, a partir de diferentes concepções de homem, de educação e de sociedade, os processos educacionais em que estão inseridos.

Mais do que saber quais instrumentos metodológicos e recursos didáticos utilizar no processo de ensinar os estudantes, é preciso que os professores saibam quais as perspectivas epistemológicas que embasam os processos de ensinar e aprender na escola. Sem um conjunto de saberes teórico-políticos fundantes, corre-se o risco de termos propostas de formação de professores meramente instrumentais. Essa forma de compreender a formação do professor apenas pelo campo da prática, desvinculada do campo teórico, de acordo com Garcia (2013, p. 110-111), guarda como pressuposto que “os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, nas escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos”. Para a autora, esse modo de pensar a formação do professor serve como estratégia de desintelectualização, uma vez que prioriza a prática em detrimento da teoria, favorecendo a adaptação desse profissional às exigências impostas pelas políticas educacionais e não aos seus movimentos políticos.

Nessa perspectiva, de acordo com Shiroma e Santos (2014), reduzir a formação do professor à capacitação técnica, para o uso de estratégias pedagógicas, associa-se a uma formação tecnicista, desvinculada de conhecimentos teórico-fundantes na formação dos professores.

Como alerta Gramsci (2011), a tentativa de reduzir as ações dos sujeitos à operacionalização de tarefas cotidianas faz parte da grande política de manutenção da hegemonia burguesa. Confinar a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política. (Shiroma; Santos, 2014, p. 41).

Diante do exposto, o professor com uma formação voltada apenas para a prática, sem pretensão de questionar seu papel e atribuições em seu local de trabalho, torna-se um profissional técnico, gestor de recursos e processos pedagógicos, adaptável e reconvertido: um professor flexível e multifuncional – modelo esse solicitado pelos discursos que embasam as políticas vigentes. A reconversão docente, segundo Evangelista e Triches (2012), configura-se como um processo de transformação do perfil docente, em que um modelo de professor considerado ultrapassado (tradicional, inflexível, autoritário) é substituído por um novo e necessário professor (aprendente, flexível, autoridade, reflexivo) para dar conta da proposição de um sistema educacional que se quer inclusivo. Nesse processo, surge a figura de um “*superprofessor*”, com inúmeras qualidades, que é ao mesmo tempo objeto e instrumento da/para a reforma educacional proposta. De acordo com as autoras, há um real alargamento da formação e do campo de atuação profissional dos professores, somado a uma possível restrição de fundamentação teórica nos processos formativos desses profissionais. Esse mecanismo é caracterizado por Garcia (2013, p. 112) como um processo no qual “[...] reconverter os professores

passa a ser uma estratégia política fundamental para produzir alterações na mentalidade da população, de modo continuado, ao longo da vida, e na direção necessária aos interesses do projeto societário hegemônico”.

Assim, os professores reconvertidos são aqueles que, mesmo aparentemente, se submetem a abandonar seu modo tradicional para ser um “novo” professor, um professor multifuncional, polivalente, aprendendo ao longo da vida para dar conta das demandas a ele atribuídas pelo “novo” perfil do professor de Educação Especial.² E, muitas vezes, atribuindo a si mesmo os fracassos produzidos na escola.

Além dos documentos já citados, a restrição da formação com pressupostos teóricos, aliada a um possível alargamento da função docente, também pode ser evidenciada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Nessa resolução, extinguem-se as habilitações específicas desse curso e propõe-se uma nova concepção para a formação de professores – capazes de atuar em diferentes instâncias e com grupos diferenciados. Amplia-se o campo de atuação para esse profissional, que deve ser habilitado para o trabalho com diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional) e possuir vivências formativas para encarar diferenciadas realidades: “a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares, públicas e privadas” (Brasil. CNE, 2006, p. 5). No caso dos professores de educação especial, segundo Michels (2011, p. 82),

[...] a formação docente proposta pelas atuais diretrizes para os cursos de Pedagogia trata da educação dos deficientes de maneira generalizada. Não há uma preocupação expressa relativa à educação desses alunos. Ao mesmo tempo, há uma pulverização de sujeitos, os quais essa formação docente deve ter como alvo (índios, remanescentes de quilombolas, negros, deficientes), e uma diversificação de espaços onde poderá atuar o profissional.

No PNE-Coned, entre outras considerações, está expressa a necessidade de que a formação de professores deve ser “responsabilidade sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática” (Coned, 1997, p. 68). Além disso, indica-se a atividade de pesquisa como princípio formativo fundante, tendo em vista a “sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, em todos os seus níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos” (p. 68).

A EaD também é apontada no documento como um processo formativo que deve ser complementar aos processos de formação docente e vinculado às universidades. Isso porque, de acordo com o texto, a educação presencial deve ser predominante a fim de “proporcionar formação cultural mais ampla, que abra novos horizontes na atuação profissional” (Coned, 1997, p. 68). A EaD é considerada meio complementar

² Leia-se Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil. CNE, 2009).

à formação dos profissionais da educação, pois esses deveriam vivenciar processos de formação de forma coletiva, em seus espaços de trabalho, que tivessem como “objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca de mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (p. 69). Contudo, o que se vê em nossos dias é uma oferta avassaladora de cursos de formação de professores, inicial e continuada, para a qualificação dos profissionais na modalidade a distância. Sobre os processos de EaD para a formação de professores, Pertile (2014, p. 84) afirma que,

embora os cursos na modalidade a distância, *online*, abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata. Dessa forma, o professor enfrenta o dilema de conduzir o processo de ensino/aprendizagem rumo à humanização dos alunos, quando sua própria formação é comprometida [...].

Nesse sentido, considera-se que esse tipo de formação pode estar atrelado a uma formação em grande escala, nem sempre embasada por concepções que primam pela formação de novos professores com fundamentação teórico-política. A EaD realizada nesses moldes, aliada à formação em serviço dos educadores, estaria comprometida com processos formativos que levam à desintelectualização dos professores. Esses cursos, com rasteira formação teórica, centrada em ensinar técnicas e recursos para “o fazer”, inviabilizariam a reflexão teórico-política desses profissionais acerca de seus objetos de trabalho. Nessa perspectiva, segundo Garcia (2013, p. 115), “há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos”.

Entende-se que as políticas públicas vigentes sobre formação de professores estão centradas em uma lógica economicista, em que a formação generalista, a distância e esvaziada de fundamentação teórica não contribui para a educação pública de qualidade vislumbrada no texto do PNE-Coned. As consequências para a educação brasileira pautada pelas atuais políticas públicas podem ser desastrosas, principalmente aquelas voltadas para o público da educação especial, se não repensarmos o processo de formação de professores, pois, de acordo com Garcia (2013, p. 117),

ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores.

Diante dessa formação polivalente de um professor multifuncional, capacitado para o trabalho com diferentes grupos, questiona-se a qualidade dos processos formativos nesses moldes, já que o tempo de formação desses profissionais destinado ao aprofundamento em estudos teóricos pode se restringir diante de tantas demandas a serem assumidas em seus campos de atuação.

Educação especial e formação de professores: algumas considerações

A educação especial é entendida como uma modalidade de ensino na educação regular, que deve ser desenvolvida preferencialmente na rede pública de ensino, a partir da premissa de que o ensino gratuito é direito de todos e dever do Estado. De acordo com o documento em análise, deverão ser garantidas todas as condições para a sua real efetivação, tendo como prioridades:

[...] a garantia de vagas no ensino regular para a diversidade de graus e tipos de deficiência;

a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos;

a alocação, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender as demandas desses alunos. (Coned, 1997, p. 44).

O tema da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ganhou relevante espaço no cenário educacional a partir dos anos 2000. Daí em diante, são deixados de lado os discursos da perspectiva integradora (defendida nos anos 1990) para entrar em cena a proposta inclusiva. Tendo em vista essa nova forma de compreender a educação especial e suas relações com a escolaridade regular, outras formas de pensar embasaram as políticas públicas que regem a formação de professores e a caracterização dos espaços escolares inclusivos. Segundo Garcia (2014, p. 125), “ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes dimensões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de ‘inovação’ e ‘revolução’, até mesmo como ‘paradigma social’”.

Nesse contexto, a Resolução CNE nº 2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, apresenta, além de considerações sobre a educação especial na escola regular, a necessidade da formação de professores capacitados e especializados que devem atuar, segundo o documento, de forma articulada no ensino regular:

Art. 18 [...]

§1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil. CNE, 2001, p. 5).

Além disso, no § 4º do art. 18, defende-se a formação continuada dos professores e afirma-se a responsabilidade das instâncias educacionais da União, dos estados e municípios em ofertá-la.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de traçar diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com deficiências, define que a formação do profissional para atuar na educação especial deve ter

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil. MEC, 2008).

Além desses conhecimentos, esse profissional precisa saber sobre a gestão do sistema educacional inclusivo para garantir a intersectorialidade das ações. Com isso, percebem-se as múltiplas atribuições do profissional da educação especial no âmbito da escola regular, ratificadas pela Resolução CNE nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, e define, em seu art. 12, que a formação para a atuação no AEE deve ser embasada pela formação inicial que habilite para o exercício da docência e pela formação específica para a educação especial, sem estabelecer em quais níveis essa formação específica deverá ser realizada. O documento também elenca as atribuições desse professor:

Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil. CNE, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, esses documentos corroboram a multifuncionalidade do professor de educação especial, que deve ter suas funções voltadas para o atendimento do público-alvo dessa modalidade em sua diversidade, tornando-se um gestor de recursos pedagógicos e dos processos inclusivos na escola. Logo, ele se configura como um profissional multifuncional e generalista, formado para atuar em várias frentes nos processos inclusivos. É um profissional formado com uma base de conhecimentos instrumentais para o trabalho, numa perspectiva gerencialista em relação aos recursos disponíveis para os processos inclusivos nas instituições onde atua.

Nessa discussão, Michels (2011, p. 83), ao ter como foco a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, faz uma análise sobre a multifuncionalidade do trabalho do professor de educação especial e afirma que “[...] não encontramos, nesses documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou ‘antiga’, dentre as tarefas docentes”, minimizando suas ações à gestão de recursos. E ainda afirma que,

[...] quando se priorizam o ensino de técnicas e métodos específicos para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica. Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da educação especial. (Michels, 2011, p. 86).

Pertile (2014, p. 69) corrobora as ideias de Michels (2011) e ressalta que no AEE desenvolvido pelos professores de educação especial “há o afastamento dos propósitos pedagógicos [...] e a redução da atividade docente e, conseqüentemente, a redução das possibilidades de aprendizagem”. Pertile (2014, p. 80, 81), ao discutir a ideia da multifuncionalidade dos professores de educação especial, afirma que a supressão do trabalho com os conteúdos escolares acarreta a “descaracterização da atividade do professor” e questiona a “viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional”.

Diante do movimento de formar os professores para atuação generalista, Garcia (2014) apresenta uma discussão acerca das políticas de formação de professores articulada ao campo da educação especial e, assim como Michels (2011), aponta a reconversão docente como um processo vinculado à estratégia de convencimento dos professores sobre sua responsabilidade pela resolução de problemas sociais mediante a inclusão na escola. Segundo essas autoras, a inclusão é veiculada como algo que pode mudar a sociedade, torná-la mais pacífica, comprometida com a equalização social. Os professores, nesse contexto, estariam envolvidos pelo discurso que os responsabiliza diante de possíveis fracassos na escola inclusiva (Garcia, 2014). Segundo a autora, nas políticas educacionais relacionadas aos processos de formação de professores há menos preocupação com a qualificação docente e maior ênfase nos instrumentos de controle e conformação dos professores.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados. (Garcia, 2014, p. 132).

Nesse contexto, Pertile (2014), levando em consideração as Notas Técnicas nº 9/2010 (Brasil. MEC, 2010a) e nº 11/2010 (Brasil. MEC, 2010b), que apresentam as atribuições do professor de educação especial, chama a atenção para a responsabilização imputada a esse profissional e destaca que, entre essas atribuições, “é cooptado pelo discurso melodioso da educação inclusiva” e possui a “incumbência de, em nome da conscientização do grupo escolar, persuadir os demais professores para a efetivação da proposta” (Pertile, 2014, p. 81). Portanto, segundo a autora, esses profissionais recebem uma excessiva responsabilização para a difusão do ideário da educação inclusiva, “sem a consciência do significado que ele carrega e das relações que sustenta”.

Nesse sentido, no PNE-Coned afirma-se que para a manutenção de um ensino de qualidade é preciso que “se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais” (Coned, 1997, p. 41). Para isso, apresenta-se como meta habilitar os professores em exercício no prazo máximo de cinco anos. Assim, o documento entende a educação como instrumento de “formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o País” (p. 1), adequado aos interesses da maioria da população.

A concepção de educação presente no plano compreende a escola “como o espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho” (Coned, 1997, p. 2), opondo-se às concepções que a vinculam à lógica

globalizante do mercado e que visam formar indivíduos consumidores e competitivos. Contudo, atualmente o foco das políticas educacionais é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário e desde que isso não resulte em conflitos sociais. Assim, tendenciosamente, essas políticas parecem relacionar a educação inclusiva com a inclusão social, indicando que a continuidade das políticas inclusivas é essencial para a expansão do mercado interno (Brasil. MPOG, 2007).

Para sustentar essa concepção, a educação passa a ser tratada como um serviço e a educação especial torna-se expressão e estratégia dessa perspectiva inclusiva orientada pelos pilares da distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional.

Esse contexto, em que se insere o termo “inclusivo” no sistema educacional sob a justificativa de “educação para todos”, é marcado por contradições. Conforme Michels e Garcia (2014), o adjetivo “inclusivo” é adicionado como complemento ao “sistema educacional” com um discurso para torná-lo mais democrático, capaz de solucionar problemas sociais como as desigualdades econômicas. A partir da crítica do Banco Mundial ao sistema educacional “tradicional”, abrem-se margens à “iniciativa privada” e a “programas não formais” para atuação na oferta da educação das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais – fato que contribui para uma corrida mercantil em que programas e materiais didáticos são elaborados para serem vendidos ao sistema educacional, coerentes com a lógica privatista da educação.

Essa forma de se referir aos sujeitos público-alvo da educação especial está embasada na ideia de Costas e Tambara (2013), que consideram que nem todas as pessoas com deficiência têm necessidades educacionais especiais e, por outro lado, nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm alguma deficiência. Entende-se que a pessoa com necessidades educacionais especiais é aquela que apresenta, de modo permanente ou transitório, algum(a) dificuldade/transtorno na sua aprendizagem ou, ainda, aquela que, por sua elevada capacidade de aprendizagem, apresenta algum tipo de dificuldade escolar.

Por meio de um discurso que afirma a democratização da educação como um direito subjetivo e constitucional de todos, a educação é oferecida numa lógica de pseudoformação, de uma “educação subalterna” que forma para o trabalho simples. Nessa perspectiva, em que a formação para o trabalho simples está aliada à inserção das pessoas no mercado de trabalho e no sistema econômico, Michels e Garcia (2014, p. 168) afirmam que “sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado”.

A formação de professores em educação especial, assim como em outras áreas de conhecimento, pode ser entendida pelas políticas atuais como um processo de formação de professores multifuncionais que, centrada em conhecimentos práticos, foi promovida por cursos aligeirados, na modalidade a distância. De acordo

com Pertile (2014, p. 84), é possível que essa formação seja comprometida, diante do número expressivo e crescente de cursos de especialização a distância, com carga horária mínima de 120 horas, que, em nome da “urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata”, podem oferecer processos formativos “cuja consistência é questionável”. Nesse contexto de ampliação do trabalho do professor de educação especial e de restrição de seu período formativo, a ideia do superprofessor (Evangelista; Triches, 2012) comprometido com esse novo tempo é veiculada pelos *slogans* educacionais atrelados às políticas públicas, em que se difunde a ideia desse profissional como responsável para dar conta desse universo de exigências que a inclusão escolar passa a exigir.

Considerações finais

A história da educação brasileira é, em seus diferentes períodos, marcada por avanços e retrocessos, especialmente no campo da educação especial. O PNE-Coned, elaborado democraticamente por diversos setores da sociedade civil, representa os esforços e a preocupação histórica em relação aos rumos do sistema educacional público do Brasil. Um dos pontos destacados no documento que corrobora as mudanças consideradas necessárias na educação é a formação de professores, considerada investimento indispensável a ser realizado. Desse modo, a valorização dos profissionais atuantes na educação básica, em seus processos de formação inicial e continuada, é fundamental para que se supere um tipo de educação aliado aos interesses do capital.

Suspeitamos que as políticas educacionais para a formação de professores vigentes no País podem contribuir para os processos de desintelectualização do professor e da reconversão docente, por fomentarem a formação aligeirada e sem a necessária fundamentação teórica. Esses processos formativos, por serem esvaziados de fundamentos relativos a discussões teórico-políticas, contribuem para a formação de gestores de recursos e técnicas, habilitados a “ensinar tudo a todos”. Atribuem-se inúmeras incumbências ao professor de educação especial, que se torna multifuncional e é solicitado a lidar com todas as exigências postas, a partir de uma formação generalista, regulamentada pelas leis.

Entende-se que as políticas atuais para a formação de professores, que atingem também os professores da educação especial, estão voltadas para uma lógica economicista, com processos formativos generalistas diante de um cenário multifacetado para a atuação profissional. A forma como se compreendem os processos formativos dos professores, nas diretrizes atuais, parece estar distanciada do que foi amplamente discutido na elaboração do Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira de 1997. Nesse sentido, faz-se necessária a resistência a qualquer modelo de formação de professores que não esteja aliada a projetos educacionais mais democráticos e emancipatórios.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>.

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 2 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor para a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota técnica SEESP/GAB/nº 9/2010, de 9 de abril de 2010*. Orientações para a organização dos centros de atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota técnica SEESP/GAB/nº 11/2010, de 7 de maio de 2010*. Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado - AEE – salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/ SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). *Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei*. Brasília: MPOG, 2007. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf> Acesso em: abr. 2016.

BOLLMANN, M. D. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Coned). *Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira*. Belo Horizonte: [s.n.], 1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>> [sem paginação].

COSTAS, F. A. T.; TAMBARA, K. G. A nova Política Nacional de Educação Especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga, Portugal. *Atas...* Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. p. 423-438.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. Para além da "inclusão": crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

PERTILE, E. B. *Sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em <http://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1446>. Acesso em: 8 jan. 2016.

SHIROMA, E.; SANTOS, F. A. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-46.

Mariana Luzia Corrêa Thesing é mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

marluzcor@gmail.com

Ana Paula dos Santos Ferraz é pós-graduada *lato sensu* em Gestão Educacional e mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

anapaulaferrazeducadora@hotmail.com

Bruna de Assunção Medeiros, pós-graduada *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é revisora de texto braille no Instituto Federal Farroupilha.

bruna.medeiros@iffarroupilha.edu.br

Fabiane Adela Tonetto Costas, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada II do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CE/PPGE/UFSM).

fabicostas@gmail.com

Políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica

Silvia Garcia Vargas

Resumen

151

Análisis documental de las fuentes primarias y revisión bibliográfica de investigaciones desde 2008 hasta 2014 acerca de las políticas públicas de formación de profesores en Costa Rica en las décadas de los 1990 y 2000. Los documentos de importancia jurídica son la *Constitución Política* (1949), la *Ley Fundamental de Educación* (Ley nº 2.160/1957), el *Estatuto de Servicio Civil* (Ley nº 1.581/1953) y la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* (1994). Acerca de las políticas públicas relacionadas con la formación de profesores, algunos autores se refieren a políticas y otros a reformas parciales que fortalecieron distintas áreas del sistema educativo, pero sin gran efecto en la formación docente. Se concluye que es tarea del estado y de las entidades públicas, como el Ministerio de Educación Pública y las universidades, asumir la responsabilidad por la formación inicial del docente, por los programas de formación continuada y por la contratación de personal docente idóneo.

Palabras clave: educación; políticas públicas; formación docente.

Resumo

Políticas públicas relacionadas com a formação de professores na Costa Rica

Análise documental de fontes primárias e revisão bibliográfica de pesquisas publicadas entre 2008 e 2014 sobre políticas públicas para formação de professores na Costa Rica nas décadas de 1990 e 2000. Os documentos de importância jurídica são a Constitución Política (1949), a Ley Fundamental de Educación (Lei nº 2.160/1957), o Estatuto de Servicio Civil (Lei nº 1.581/1953) e La Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994). Sobre as políticas públicas referentes à formação docente, alguns autores referem-se a políticas e outros a reformas parciais que fortaleceram diferentes áreas do sistema educativo, mas sem efeito relevante na formação docente. Conclui-se que compete ao Estado e às entidades públicas, como o Ministerio de Educación Pública e as universidades, assumirem a responsabilidade pela formação inicial docente, pelos programas de formação continuada e pela contratação de pessoal docente idôneo.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; formação docente.

Abstract

Public policies on teacher training in Costa Rica

Documental analysis of primary sources and bibliography revision of researches published from 2008 to 2014 about public policies for teacher training in Costa Rica in the 1990s and 2000s. The documents of juridical relevance are the Constitución Política (1949), the Ley Fundamental de Educación (Law no. 2.160/1957), the Estatuto de Servicio Civil (Law no. 1.581/1953) and La Política Educativa hacia el Siglo XXI (1994). About the public policies concerning teacher training, some authors refer to policies and others to partial reforms that strengthened different areas of the educational system, but with little effect on teacher training. The conclusion is that it is responsibility of the state and public entities, such as the Ministerio de Educación Pública and universities, to undertake initial and continued teacher training and to recruit qualified teaching staff.

Keywords: education; public politics; teacher training.

Introducción

Costa Rica tiene aproximadamente veintidós años de haber formulado una única política educativa (1994), cuyo marco jurídico se sustenta en la *Constitución Política de Costa Rica* (1949) y en la *Ley Fundamental de Educación* (Ley nº 2.160/1957).

Se han realizado esfuerzos importantes para la formulación de políticas públicas en educación, pero hay aún un vacío en políticas tendientes a la calidad de la formación docente. Algunos investigadores en ese campo, por ejemplo, afirman que esta sigue siendo una tarea pendiente o que no se ha concretado a pesar de que es el Estado quien tiene la responsabilidad de velar por la sólida formación de los docentes, según expresa el artículo 86 de la *Constitución Política*.

A través del tiempo, el sistema educativo costarricense sigue mostrando avances relevantes, como la concreción de la universalización de la educación preescolar, los cambios curriculares en programas de estudios de primaria y secundaria, la incorporación de nuevos tópicos en algunas disciplinas y la transversalización del currículum en el trabajo de aula, entre otros.

Como contraste, presenta rezago y deserción en la educación secundaria, en la cual diversas administraciones realizaron reformas educativas parciales en su momento; pero que solo vienen a apaliar una serie de problemáticas que no se pueden resolver con soluciones superfluas y sin analizar minuciosamente los riesgos. Eso sucede desde el 2008 hasta la actualidad con la implementación de la Reforma Integral de las Normas de Promoción y Repitencia en el sistema educativo costarricense, que se aprobó por el Consejo Superior de Educación y sigue vigente. Su principal finalidad era la de buscar una estrategia para disminuir la deserción, problema mayor en la educación formal costarricense. La reforma inicia su implementación sin considerar recomendaciones sustanciales de diferentes sectores educativos y de los propios miembros del Consejo Superior de Educación: no se valoró como plan piloto, contrario a ello, se implementó a nivel nacional. Esto trajo consigo dificultades en las instituciones educativas en relación con horarios de clase y estudiantes desmotivados porque cursan dos niveles a la vez, lo que provoca pérdida de identidad con el grupo. Además, crearon espacios libres donde el estudiantado debía deambular por los pasillos de la institución esperando su próxima clase. Esa situación provocó interrupciones a los grupos que recibían clases, momentos de ocio sin una orientación de como maximizar el tiempo mientras tenían lecciones libres.

Sin embargo, el tema de la formación del profesorado y de los procesos de capacitación y actualización docente sigue siendo un desafío del Estado y, en especial, del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de las universidades públicas y privadas.

Parte del propósito principal del artículo es determinar (si las hay) las políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica, durante el período comprendido entre la década de los años noventa e inicios del dos mil.

A partir de la revisión, se abre un espacio para el análisis de las diferentes posiciones sobre el tema en estudio y de los desafíos o retos que tiene el Estado costarricense, las diferentes instituciones de educación y las universidades relacionadas con la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de educación primaria y secundaria. La pregunta de investigación que orienta este artículo y la búsqueda de respuestas es la siguiente:

Durante el período comprendido entre las décadas de los 1990 y 2000, ¿se crearon e implementaron políticas públicas orientadas directamente a la formación del profesorado de primaria y secundaria?

Método

El proceso de indagación inició con el planteamiento y la formulación de una pregunta de investigación y de propósitos generales y específicos que permitieron orientar la revisión y el análisis de la literatura relacionada con el tema en estudio. El tipo de revisión que se empleó fue la descriptiva.

Tabla 1 – Propósitos de la revisión bibliográfica

Propósito general
– Determinar (si las hay) las políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica, durante el período comprendido entre la década de los años noventa e inicios del dos mil.
Propósitos específicos
– Revisar publicaciones primarias acerca de políticas públicas en materia de formación docente en Costa Rica, en el período comprendido entre la década de los noventa e inicios del dos mil.
– Describir los principales retos que tiene el Estado costarricense sobre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.
– Analizar las diferentes posiciones sobre el tema en estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Se preestablecieron también una serie de subpreguntas que permitieron orientar la revisión bibliográfica y la construcción del estado de la cuestión.

Tabla 2 – Interrogantes

• ¿Cuál es el fundamento jurídico con el que cuenta el Estado costarricense en la formulación de políticas públicas en educación?
• ¿Hay políticas públicas sobre formación docente?
• ¿Qué se hace actualmente con la formación inicial y de desarrollo profesional dirigida al personal docente?, ¿quiénes son responsables de velar por dicha formación?
• ¿Se le ha dado seguimiento a la formación docente y el desarrollo profesional de los docentes?

Fuente: Elaboración propia.

La segunda etapa consistió en búsqueda, lectura, selección y validación de las publicaciones referentes al tema de políticas públicas relacionadas con la formación del profesorado en Costa Rica. Los criterios de selección preestablecidos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3 – Criterios de selección de fuentes primarias

1	Informes de investigaciones y artículos científicos vinculados directamente con el tema en estudio.
2	Año de publicación reciente (2008-2014).
3	Estudios que abarquen el período de las décadas de los noventa y dos mil.
4	Leyes y otros documentos de carácter jurídico en materia de educación.

Fuente: Elaboración propia.

Se diseñó una plantilla con información básica de los informes y artículos científicos seleccionados para la revisión. Esta permitió comparar datos y encontrar puntos en común o de desencuentro para el análisis posterior.

Las fuentes primarias que se consultaron fueron, primeramente, las que permitieron construir el referente jurídico costarricense: *La Política Educativa hacia el Siglo XXI* (Costa Rica, 1994), la *Constitución Política* (1949), la *Ley Fundamental de Educación* (Ley n° 2.160/1957) y el *Estatuto de Servicio Civil* (Ley n° 1.581/1953).

Como parte de los artículos científicos, se consideraron investigaciones realizadas por investigadores como Ronulfo Jiménez (2014), María Paniagua (2013), Luis Carlos Morales Zúñiga (2011), Soledad Chavarría Navas (2010) y *Segundo y Tercer Informe del Estado de la Educación* (2008 y 2011).

La consulta fue más amplia, pero se escogió solo aquellas publicaciones recientes que abordaban a fondo el tema en estudio.

Desarrollo y discusión del tema

Marco jurídico en materia de políticas públicas en educación

Costa Rica es un país que ha apostado por alcanzar altos índices de desarrollo humano y lo ha hecho a través de la educación. Son muchos los educadores que conforman el magisterio nacional, hay muchos de ellos que nos han representado en cargos públicos importantes y quienes en su momento histórico aportaron a la transformación social, económica, política y educativa del país. Durante el período de 1950-1980, Costa Rica vive crecimiento económico aceptable, pero a inicios

de la década de los ochenta hay un estancamiento económico que repercute en el lento proceso de crear políticas públicas que permitieran mejorar la calidad y la cobertura en educación.

En ese escenario costarricense, se empieza a gestar la creación de políticas públicas sociales y educativas. Hace aproximadamente más de veinte años que Costa Rica vivió un cambio paradigmático en el nivel internacional y que tuvo influencia en la construcción y en la aplicación de una política educativa a largo plazo, que generó transformaciones sustantivas en el sistema educativo.

A partir de la década de los noventa y de la siguiente, se promueven algunas reformas como la incrementación de la cobertura en educación preescolar, la inclusión del idioma Inglés y de la Informática educativa en el curriculum escolar, la reincorporación de las pruebas nacionales para la conclusión de la educación secundaria y la ampliación de la obligatoriedad de la educación preescolar hasta la Educación General Básica (EGB) con el fin de fortalecer diferentes áreas del sistema educativo, pero sin un efecto relevante en la formación docente.

Hay personas investigadoras que afirman que estas siguen siendo acciones inconclusas, principalmente las referidas a la formación docente. Así lo afirma Paniagua (2013, p. 1), investigadora sobre este tema al indicar que la “formulación de políticas públicas docentes, hoy día, es una tarea inconclusa para el Estado costarricense. Las políticas existentes son fragmentarias, no tienen visión de largo plazo y presentan una serie de incongruencias [...]”.

Ante esa afirmación, cabe preguntarse si el fragmentado y verticalista sistema educativo que impera en nuestro país es producto de las pocas políticas públicas que se han promovido a lo largo de casi veinte años, y cuál ha sido la influencia que ha tenido la sociedad costarricense en esos procesos.

El abordaje de esta breve revisión bibliográfica muestra primeramente el marco jurídico de las políticas públicas costarricenses con las que se cuenta en materia de educación y, principalmente, él representa el respaldo jurídico para crear nuevas políticas orientadas a la formación docente. Ese marco de referencia cuenta también con acuerdos internacionales que vienen a sustentar las decisiones que se toman a partir de los noventa.

Los documentos que revisten importancia jurídica en relación con la creación de políticas públicas en educación son: la *Constitución Política de Costa Rica* (1949) y la *Ley Fundamental de Educación* (1957). Ambos documentos comprometen al Estado costarricense esa ardua tarea. Aunado a la creación de la *Constitución Política* y de la responsabilidad expresa del Estado en la formación docente, nace también el *Estatuto de Servicio Civil*, documento elaborado cuatro años después de la promulgación de dicha constitución.

Desde 1956 hasta 2015 se han realizado reformas en algunos de los artículos de la *Constitución Política*, que cuenta con dieciocho títulos y ciento setenta y siete artículos.

El título que hace referencia a la educación es el sétimo, “La educación y la cultura”, que cuenta con un único capítulo y catorce artículos, de los cuales hace clara referencia a quiénes son responsables de velar por la educación pública

costarricense y la formación de los docentes. Dicha responsabilidad recae directamente al Estado costarricense. Así reza en el artículo n° 86, del Título VII: “El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales, de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria” (Costa Rica, 1949, p. 20).

Se pueden apreciar en la Tabla 4 algunos de los temas que nacen de ese título y que están íntimamente relacionados con la responsabilidad estatal por la educación pública y por la formación de docentes.

Tabla 4 – Responsabilidad estatal acerca de la educación pública costarricense

Artículo	Tópico
77	Organización de la educación pública, por ciclos desde preescolar hasta la universitaria
78	Educación obligatoria, gratuita y costeadada por el estado desde la educación preescolar hasta secundaria
81	Responsabilidad de la educación mediante Consejo Superior presidido por Ministro del ramo
85-86	El Estado dota a las universidades estatales financiamiento y formará docentes a través de las universidades.

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la *Constitución Política de Costa Rica* (1949).

El papel preponderante que asume el Estado en materia de educación es claro, incide en la creación de políticas públicas con la finalidad de mejorar el servicio educativo, en la transformación del currículo, en el financiamiento público con el que se cuenta y hasta en la planificación de procesos de capacitación permanente para el profesorado.

Ese último punto representa aún un reto para el Estado y las instituciones de educación superior. Algunas personas investigadoras sobre el tema, tales como Paniagua, Chavarría Navas y Morales Zúñiga, consideran que la formación inicial y el desarrollo profesional siguen siendo una acción inconclusa, pues hay iniciativas aisladas, muchos planes de formación docente con diversidad de posturas y diversidad de programas de formación permanente asumidas por diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales.

A partir de la creación de la *Constitución Política*, el Estado costarricense se responsabiliza por ofrecer una educación pública obligatoria, gratuita y costeadada por el gobierno, solamente que esa oportunidad abre espacios no solo para la formación del profesorado, pero también para la contratación en las diferentes instituciones de educación primaria y secundaria. Esto conlleva también la creación del *Estatuto de Servicio Civil* en 1953.

El *Estatuto de Servicio Civil* ha regulado los requisitos de ingreso mínimos y ha establecido los deberes y derechos de todo funcionario público. Está conformado por cuatro títulos que se fueron adicionando a lo largo de cinco décadas aproximadamente y según las necesidades y demandas de la sociedad costarricense:

Tabla 5 – Títulos que conforman el Estatuto de Servicio Civil

Títulos		Año
I	De la Carrera Administrativa	1953
II	De la Carrera Docente	1970
III	Del Tribunal de Servicio Civil	1977
IV	Del Régimen Artístico	2006

Fuente: Elaboración propia.

El Título II “De la carrera docente” fue incluido el 4 de mayo de 1970 y publicado en la Colección de Leyes y Decretos de ese mismo año. Este ha sido fundamental para respaldar decisiones a la hora de nombrar personal docente con idoneidad comprobada. Se destaca el artículo 192, pues tener idoneidad comprobada sobresale como requisito fundamental del profesional de la educación que se debe contratar:

Artículo 192 – Con las excepciones que esta Constitución y el estatuto de servicio civil determinen, *los servidores públicos serán nombrados a base de idoneidad comprobada* y sólo podrán ser removidos por las causales de despido justificado que exprese la legislación de trabajo, o en el caso de reducción forzosa de servicios, ya sea por falta de fondos o para conseguir una mejor organización de los mismos. (Costa Rica, 1949 – el subrayado es nuestro).

158

Tal compromiso del Estado y de la Dirección General de Servicio Civil es fundamental, pues se refiere a selección de aquel docente que reúna una serie de competencias (valores, capacidades, habilidades, destrezas) que lo hacen idóneo al puesto. De acuerdo con Tobón *et al.* (2010), hablar de idoneidad implica que el profesional de la educación “integra diferentes saberes, como valores, conocimientos y capacidades, para tener impacto en lo que se hace y reflejar calidad en el logro de una meta determinada” (p. 11).

La Dirección General de Servicio Civil representa un órgano importante del Estado porque asume una gran responsabilidad de contratar personal calificado en las diferentes instancias gubernamentales, especialmente, en el sector educación. Mientras que el Ministerio de Educación Pública (MEP) también funge como órgano del Estado costarricense que se encarga de velar por la educación del País. Es quien orienta y administra el currículum escolar con el apoyo de diferentes agentes como asesores nacionales y regionales en diferentes disciplinas, directores de instituciones educativas, profesorado y estudiantado.

En la actualidad, tanto la Dirección General de Servicio Civil como el Ministerio de Educación Pública (MEP) no tienen filtros, evaluaciones integrales del profesional y mucho menos perfiles que permitan contratar personal idóneo. Aún mantienen el manual de puestos, que consiste en la clasificación de puestos en diferentes áreas en el cual todo empleado público puede concursar para obtener una plaza en propiedad o interina en algún ministerio o institución del Estado. En el caso de la docencia, hay un manual descriptivo de puestos docentes que considera

el Título II del Estatuto de Servicio Civil. Cada puesto especifica título, naturaleza del trabajo, tareas generales que asumiría, requisitos mínimos, algunas características personales, entre otras informaciones.

Retomando el referente jurídico, luego de cuatro años de la aprobación e implementación del *Estatuto de Servicio Civil*, se promulga en 1957 la *Ley Fundamental de Educación*, que cuenta con diez capítulos, cincuenta artículos y cuatro transitorios.

Tabla 6 – Títulos que conforman la Ley Fundamental de Educación.

Capítulos	Título
I	De los fines
II	Del sistema educativo
III	De la formación del personal docente
IV	De la educación especial
V	De la educación a la comunidad
VI	De los establecimientos privados de educación
VII	Del personal
VIII	De las juntas de educación y juntas administrativas
IX	De la extensión cultural
X	Disposiciones finales

Fuente: Elaboración propia.

El Capítulo III “De la formación del personal docente” reitera lo establecido en la *Constitución Política de Costa Rica* sobre la responsabilidad asumida por el Estado:

Artículo 23 – El Estado, de acuerdo con el artículo 86 de la Constitución Política, formará profesionales docentes, para los diversos niveles de la enseñanza, por medio de institutos especiales y de la Universidad de Costa Rica. (Costa Rica, 1957).

Además de los fines de la educación costarricense, que tienen un sustento humanístico, se busca con la ley organizar ese sistema educativo y resaltar la responsabilidad del Estado y de los diferentes actores, como el Consejo Superior de Educación, el Ministerio de Educación Pública, la Universidad de Costa Rica y los institutos de formación de docentes, las instituciones educativas privadas y las juntas de educación y administración.

En relación con la formación de los docentes, esa responsabilidad queda en manos de la Universidad de Costa Rica y de los institutos de formación docente (escuelas normales en su momento histórico), cuestión que cambia radicalmente en la actualidad, al contar con cinco universidades públicas y cincuenta y tres universidades privadas. Precisamente el artículo 24 de la *Ley* (Costa Rica, 1957, p. 9) establece tres principios por considerar en la formación del docente y que lo comprometen a ser un profesional de la educación que reúna un conjunto de competencias concretadas en valores, en cultura general y de la especialidad:

Artículo 24 – La formación de profesionales docentes deberá:

- a) Inspirarse en los principios democráticos que fundamentan la vida institucional del país, y en el criterio sobre la educación que establece el Artículo 77 de la *Constitución Política*;
- b) Asegurar al educador una cultura general y profesional y los conocimientos especiales necesarios para el buen servicio docente;
- c) Promover en el educador la formación de un genuino sentimiento de los valores de la nacionalidad, el aprecio de los valores universales y la comprensión de la trascendencia de su misión.

Los principios representan la esencia del ser docente, comprometen a toda institución de educación superior a ofrecer planes y programas de formación docente inicial y permanente con la finalidad de graduar profesionales de la educación competentes e idóneos para cada puesto. Esas acciones son responsabilidades compartidas entre el Ministerio de Educación Pública y las universidades públicas, tal y como se menciona en el artículo 26 de la *Ley Fundamental de Educación*.

Política educativa vigente

El impulso de crear políticas educativas en Costa Rica durante la década de los 1990 fue lento debido al impacto económico de los ochenta, es decir, por la necesidad de reducción del déficit fiscal y del recorte a la creación de nuevas plazas e inversión pública. Esos factores redujeron las posibilidades de crear dichas políticas. Durante el período 1985-1995, la situación económica del país mejora paulatinamente y propicia un buen momento para crear la política educativa actual. Así lo describe Jiménez (2014, p. 13), en su investigación:

Este panorama en el campo fiscal se mantuvo durante la década de los ochenta y los noventa e incluyó también al Ministerio de Educación Pública. Esto debilitó la implementación de la política educativa. El gasto en educación pública como porcentaje del PIB se redujo a partir de 1980 y solo se recuperaría hasta el final del siglo XX [...] el impacto de la reducción o del estancamiento de los recursos del sistema educativo se manifestó en la disminución de la cobertura de la Educación Secundaria durante lo peor de la crisis (1980-1985) y por el estancamiento o lenta recuperación de este indicador en el período posterior (1985-1995).

La única política educativa costarricense, creada en 1994, se aprueba en medio de un escenario económico, político y social complejo y globalizado, que buscaba dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad costarricense a inicios de la década de los noventa, y hasta el momento no existe afluencia de nuevas políticas o una revisión y actualización de la que se tiene. Con ella se buscaba generar transformaciones en el desarrollo integral del ser humano, ofrecer una educación de calidad, apuntar hacia un desarrollo sostenible y en armonía con la naturaleza.

En el nivel internacional, hubo cambios paradigmáticos que influyeron también en el diseño de la política. Una serie de movimientos de corte político y económico que se concretaron en conferencias, reuniones y declaraciones internacionales

dejaron una huella importante en el diseño e implementación de la política educativa, tales como la *Declaración de México* en 1979 y otros documentos promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), como las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) y *La educación encierra un tesoro* de Delors (1996), entre otros. Muchos de los ideales y los principios quedan impregnados en la política educativa costarricense.

La política educativa, enmarcada en el proyecto *Política Educativa hacia el siglo XXI*, bajo la administración de Figueres Olsen (1994-1998) y del Ministro de Educación Doryan Garrón, fue aprobada por el Consejo Superior de Educación en ramo. Con ella se buscaba cerrar grandes brechas importantes en la educación costarricense, fortalecer los diferentes niveles y programas educativos, incorporar la lengua extranjera en educación primaria, aminorar la deserción etc. Lo que indica la investigadora Chavarría Navas (2010, p. 3):

- I. la universalización de la educación preescolar;
- II. el mejoramiento de la calidad de la educación básica, que considera el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria y secundaria;
- III. el programa de informática educativa;
- IV. el mejoramiento de la calidad de la educación y vida en las comunidades urbano-marginales y en las escuelas unidocentes;
- V. el suministro básico educativo (cobertura de seguro médico por la CCSS, becas, comedores escolares, útiles y uniformes escolares) para aumentar la retención de los estudiantes; y
- VI. la educación ambiental y en desarrollo sostenible; y
- VII. el fortalecimiento de la educación técnica, entre otros.

En 1996, el Poder Ejecutivo presenta varios proyectos a la Asamblea Legislativa, entre ellos la modificación del artículo 78 de la *Constitución Política*, con la finalidad de responsabilizar y comprometer al Estado con el gasto público de la educación pública, incluyendo la educación superior.

A partir de ese hecho histórico, la educación costarricense tiene muchas transformaciones. Así lo constatan las investigaciones realizadas por Jiménez (2014), Paniagua (2013) y Chavarría Navas (2010) y coinciden en los siguientes puntos:

- Iniciativa de universalizar la educación preescolar y la secundaria.
- Ampliación del curso lectivo, pues era el de menor tiempo con respecto a los países centroamericanos.
- Ampliación del currículo escolar en Informática educativa e incorporación del idioma extranjero (Inglés) en educación primaria.
- Ampliación de la obligatoriedad de la educación pública.
- Apoyo a los centros educativos en zonas vulnerables social y económicamente.
- Ampliación de alternativas de la educación para jóvenes y adultos.
- Creación de programas de becas.

El proceso de diagnóstico, diseño, divulgación y validación de la política fue amplio y participativo, se consultó a diferentes sectores del país, como sindicatos, universidades públicas, docentes, entre otros.

Hubo aciertos y desaciertos, pero quedó el vacío de fortalecer la formación inicial del docente y el de crear programas de formación continua, que es un reto latente, actual y que requiere atención con urgencia para mejorar la calidad de los procesos educativos y todo lo que esto conlleva en la formación de niños y jóvenes costarricenses.

Políticas públicas en materia de formación docente

El diseño y la aplicación de políticas educativas son acciones en las cuales incide fuertemente el poder político. Aunque se considere la participación de diferentes actores sociales como asesores nacionales y regionales de las diferentes disciplinas y algunos docentes en su construcción, la definición del currículum escolar queda en manos del poder político, quien decide las intenciones y finalidades educativas, con el respaldo del marco jurídico costarricense. Cuando se creó la *Política Educativa hacia el Siglo XXI* (Costa Rica, 1994), se vivió un escenario similar, es decir, un proceso liderado por la administración Figueres Olsen y el ministro de Educación Eduardo Doryan, aunque hubo una participación mayor de diferentes actores para su creación, por ejemplo, sindicatos, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad.

La pregunta que se destaca en este apartado es si hay políticas públicas sobre formación docente, la cual resulta importante para esta investigación bibliográfica. Dicha revisión verifica que se han promulgado políticas públicas en educación, se han orientado, en el nivel macro, a atender el sistema educativo, pero hay vacíos aún por llenar como es el caso de políticas para la formación docente. Algunos autores hablan de políticas y otros de reformas parciales, que han venido a llenarlos, pero no atender de manera íntegra los desaciertos que dejaron la implementación de la Política educativa desde sus inicios hasta la fecha.

El *Segundo Informe del Estado de la Educación* (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 34) lo concreta al mencionar que:

En las últimas décadas, Costa Rica ha experimentado una reconfiguración de la oferta de planes de formación docente, con la entrada, en este campo, de nuevos oferentes. Las características que presenta este crecimiento en la oferta académica ponen en riesgo al sistema educativo, porque propician la incorporación de personas que no reúnen las condiciones adecuadas para una enseñanza de calidad. Entre estas limitaciones se encuentran los escasos controles que aplican algunas universidades en la selección de estudiantes, para las carreras de Educación, así como para la formación de docentes.

A esa situación se suman las debilidades de los procesos de selección de personal por parte del MEP y la escasez de incentivos para atraer y retener a los buenos profesionales.

Las investigaciones en el campo de las políticas públicas costarricenses relacionadas directamente con el tema de formación docente son pocas. Hay diversidad de investigaciones acerca de temas abordados en áreas como antecedentes históricos que influyen notablemente en la creación de políticas educativas,

descripción del escenario nacional e internacional como preámbulo en la promulgación de políticas, aspectos económicos y políticos, financiamiento público asumido por el Estado, las diferentes reformas que se han implementado luego de la aprobación e implementación de la política educativa, pero hay un vacío enorme relacionado con políticas que respondan a la formación docente, tanto en su preparación académica y profesional como en la capacitación permanente.

Hay dos investigadores costarricenses que realizaron un estudio sobre políticas públicas en educación. Ambos coinciden en la existencia de una política educativa y en la ausencia de políticas públicas ligadas directamente con la formación de docentes. Jiménez lo externa en su informe (2014, p. 15) *Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto*: “Esta es la política educativa que ha estado vigente hasta el presente y ha trascendido los cambios de gobierno, con lo cual ha tendido a ser una política de Estado de largo plazo”.

Jiménez (2014) describe claramente lo que acontece en el país sobre la situación económica, política y social en los períodos comprendidos entre 1950-1980, 1980-1995, y se detiene a analizar las debilidades identificadas antes de la implementación de la política educativa y las reformas que se hicieron luego de esta. Pero el informe que le da mayor atención a la ausencia de una política pública sobre formación docente es el de Paniagua (2013) y del cual más adelante se analiza brevemente sus principales aportes.

Sin embargo, Morales Zúñiga (2011, p. 1), en su ensayo *Políticas y condiciones laborales el sector docente en Costa Rica*, también hace referencia a la única política educativa creada para atender la educación pública costarricense en términos generales, pero deja desprotegidas las condiciones laborales de los docentes. Analiza aspectos de la política educativa nacional, la cual considera paliativa porque solo intenta resolver algunos problemas, critica principalmente los elementos relacionados con las condiciones laborales del docente, el tema salarial, el interinazgo y su sobrecarga de trabajo.

El informe titulado *Políticas docentes en Centroamérica: Tendencias Nacionales: Costa Rica*, publicado en el año 2013 por Paniagua, realiza un análisis de las políticas de desarrollo de la profesión docente en Costa Rica. La autora afirma, categóricamente, que estas representan un vacío actual, son tareas inconclusas y que las existentes son fragmentarias. Resalta la importancia de la profesión docente, la desvalorización social de esta y el referente jurídico que sustenta la creación de políticas educativas y que fundamenta la actual.

Además, Paniagua (2013) afirma que las políticas públicas existentes rigen, en el nivel macro, el sistema educativo costarricense, pero no incluyen dentro de ella la formación inicial del docente y presenta débilmente una política nacional sobre formación continua. Esa última tarea se concreta con la transformación del antiguo Centro Nacional de Didáctica (Cenadi) para dar espacio al Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

Dicha entidad se aprueba el 12 de diciembre de 2008 por la Asamblea Legislativa y una de sus principales funciones es diseñar, gestionar y ejecutar procesos de capacitación de forma permanente al personal docente. La iniciativa

es fundamental para fortalecer las debilidades en esa área, pero aún hay acciones que requieren de revisión.

Por ejemplo, el Plan 200 días fue impulsado por la administración del ministro de Educación Leonardo Garnier. Su finalidad era ofrecer espacios académicos al profesorado para capacitarse en temas que respondían a necesidades y demandas de esa población. Aunado a ello, se ofertaba a mediados de noviembre y parte de diciembre con la finalidad de cumplir con los 200 días lectivos. Así, por ejemplo, en los últimos seis años aproximadamente, el Plan propuso para finales del curso lectivo, la incorporación de cursos de capacitación y actualización docente, necesidades que surgieron de algunos diagnósticos elaborados por MEP; pero la alta demanda hizo que se realizaran enlaces con las universidades públicas y otras entidades, las cuales proporcionaban el recurso humano para cubrir cursos y talleres en diferentes lugares del país. El mayor desacierto fue que el Plan 200 no respondiera a las necesidades reales de los docentes, pues muchas de las propuestas se hicieron a partir del área expertiz de la persona facilitadora, pero no respondía claramente a resultados previos de un diagnóstico nacional de necesidades y demandas de los actores sociales involucrados en los procesos educativos.

Por lo tanto, se evidencia una vez más la fragmentada política en materia de formación continua y la desarticulación entre el MEP y las universidades, encargadas de la formación de profesionales en la educación. Esto se constata en el informe de Paniagua (2013, p. 6) al señalar:

Con el decreto de creación de Instituto de Desarrollo Profesional "Uladiislaio Gámez" en el Ministerio de Educación Pública el Gobierno señala la concreción de una política pública específica referida a la formación continua. Obviamente que no se encuentra, entre sus disposiciones, la coordinación o articulación con los planes de formación de las universidades públicas y privadas.

Definitivamente, la formación inicial y la continua son dos puntos cruciales para el Estado costarricense, pues además de dignificar la profesión se requiere de unir esfuerzos entre entidades públicas y privadas que deriven en acciones conjuntas, como las siguientes:

- Inclusión dentro del calendario escolar de espacios para la capacitación y actualización docente.
- Respaldo ministerial y de los administradores educativos para que el personal docente cuente con permiso para capacitarse.
- Estrategias de comunicación y coordinación de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación Pública y las universidades.
- Planificación y ejecución de un diagnóstico de necesidades de capacitación del profesorado.
- Vinculación y trabajo conjunto entre el Instituto de Desarrollo Uladiislaio Gámez Solano y las universidades, para mejorar los procesos de formación permanente.

Asociado a lo anterior, con mayor atención, es necesario establecer líneas de trabajo conjunto entre las diferentes instituciones educativas del Estado para

velar por la revisión periódica y conjunta de los planes de formación docente entre las instituciones formadoras de profesionales en la educación, para unir esfuerzos, responder realmente a las demandas y necesidades de la población y de la sociedad costarricense.

Esto fortalecería, a su vez, las condiciones básicas para la contratación de personal docente, a cargo de los dos órganos del Estado costarricense: la Dirección General de Servicio Civil y el Ministerio de Educación Pública. Así se constata en el informe de Paniagua (2013, p. 9):

En el MEP se utiliza, para la administración del personal docente, el "Manual descriptivo de clases de puestos docentes", derivado del sistema de clasificación de puestos del Título II del Estatuto del Servicio Civil. Describe las tareas, responsabilidades, requerimientos académicos, técnicos y prácticos, condiciones organizacionales y ambientales, así como las características personales básicas para el desempeño de los cargos. No es un perfil, es un listado de condiciones que facilitan a los personeros del MEP la delegación de funciones, el seguimiento y la supervisión.

La búsqueda de mejores formas de selección y contratación de funcionarios públicos que reúnan las características de un óptimo perfil y no la de un manual de puestos es para seleccionar personal altamente calificado y que pueda atender diferentes poblaciones y mediar procesos de aprendizaje según su área de expertiz. Además, que ese conocimiento trascienda el papel tradicional del docente: transmisor de conocimiento.

Por otra parte, que no se contrate solo por tener un título universitario, sin conocer aptitudes, actitudes, teoría y práctica del área de conocimiento y fuerte componente pedagógico que le permita transformar el saber de la disciplina o especialidad en un saber enseñado, mediante una metodología diferenciada a la de transmitir solo conocimiento.

Un ejemplo de experiencias exitosas en materia de formación docente es el caso de Finlandia, que ha demostrado que el éxito de su sistema educativo ha sido apostar por una formación docente de calidad. Su modelo de formación docente ha permitido que ese país obtenga buenos resultados educativos. Sahlberg (2010), citado por Beca y Cerri (2014, p. 3), expresa claramente el resultado de Finlandia:

Dicha excelencia está basada en un modelo de formación docente de alta calidad, que eleva los estándares de ingreso a las carreras de pedagogía; un trabajo docente fundado en la dignidad profesional y el respeto social; un importante estatus social y profesional; y un balance entre el trabajo realizado dentro del aula y el trabajo colaborativo [...]

En la formación docente de Finlandia, además de pasar por un proceso de selección/admisión para ingresar a una de las veinte universidades estatales, a los docentes, durante su preparación universitaria, les ofrecen una enseñanza basada en la investigación y ellos dedican una buena parte de su tiempo a adquirir conocimientos teóricos y prácticos, estudios especializados en ciencias de la educación y de la disciplina, además de estudios de profundización (Markkanen, 2007).

Cabe destacar el creditaje que se le otorga a los estudios pedagógicos: representan 60 créditos dentro de sus planes de formación docente. El propósito es que ese componente pedagógico forme la aptitud general para trabajar como docente en el aula. Esa experiencia invita a reflexionar sobre la insistencia que tienen algunas facultades o escuelas de universidades estatales costarricenses en ser ellos los únicos formadores de docentes y en desvalorizar así el papel fundamental que tienen los centros y facultades de educación.

Consideraciones finales

El mayor desafío del Estado costarricense y de todas aquellas instituciones públicas encargadas de concretar la tarea de mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado es la responsabilidad y el compromiso de fortalecer los procesos de formación docente para que realmente se pueda cumplir con los fines educativos que se establecieron en 1957 en la *Ley Fundamental de Educación*, referente jurídico para la promulgación de nuevas políticas educativas. Por lo tanto, el papel de las universidades en la formación docente es preponderante, puesto que son las responsables de formar a los futuros profesionales de la educación.

Costa Rica, a inicios de los años noventa, creó, con el apoyo de diferentes sectores de la sociedad, una política educativa bajo el proyecto titulado *Política educativa hacia el siglo XXI* (Costa Rica, 1994). Esta sigue vigente y requiere revisión y actualización según las necesidades, demandas y desarrollo del país.

166

La promulgación e implementación de la Política Educativa trajo a Costa Rica transformaciones educativas y curriculares pertinentes, y permitió organizar el sistema educativo y mejorar la calidad y cobertura en educación primaria y secundaria. Tiene como tarea pendiente el diseño e implementación de una política pública relacionada directamente con la formación docente.

La responsabilidad del Estado y de las entidades públicas, como el Ministerio de Educación Pública y universidades, es mayor, porque se requiere objetivamente promover estrategias de coordinación conjunta y comunicación permanente y asertiva, que permitan discutir temas importantes, que vendrían a beneficiar la calidad de la formación inicial docente, los programas de formación continua y la selección para la contratación de personal docente idóneo.

En el marco de la política educativa, es necesario rediseñar las políticas curriculares orientadas en diferentes ámbitos que van desde cambios curriculares en la organización educativa, en el diseño o rediseño de planes y programas hasta las prácticas docentes. Deben considerar temas relevantes como interculturalidad, enseñanza multilingüe, equidad, descentralización curricular, currículum pertinente para la diversidad de poblaciones específicas, evaluación, entre otros elementos atinentes a las demandas de la sociedad actual.

Finalmente, las universidades tienen como reto repensar, diseñar y rediseñar los planes de formación docente y desarrollo profesional que involucren la innovación, la dinamización de los procesos de aprendizaje, la atención auténtica de la diversidad, entre otros elementos que eviten el papel tradicional del docente como transmisor de conocimiento.

Referencias

BECA, C. E.; CERRI, M. Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, Santiago de Chile, n. 1, p. 1-15, 2014. Recuperado en: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>>.

CHAVARRÍA NAVAS, S. *La política educativa hacia el siglo XXI: propuesta de una política de Estado: informe final*. 2010. Tercer informe Estado de la educación. Recuperado en: <http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Chavarría_2010_Politica_Educativa_Siglo_XXI.pdf>.

COSTA RICA. Consejo Superior de Educación. *Política Educativa hacia el siglo XXI*. San José, 1994. Recuperado en: <<http://www.mep.go.cr/politica-educativa>>.

COSTA RICA. Tribunal Supremo de Elecciones. *Constitución Política*. San José, 1949. Recuperado en: <<http://www.tse.go.cr/normativa.htm>>.

COSTA RICA. Tribunal Supremo de Elecciones. Ley n° 1.581. Estatuto de Servicio Civil. *Colección de Leyes y Decretos*, San José, semestre 1, tomo 1, p. 246, 1953. Recuperado en: <<http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/estatutodeserviciocivil.pdf>>.

COSTA RICA. Asamblea Legislativa. Ley n° 2.160. Ley Fundamental de Educación. *Colección de Leyes y Decretos*, San José, semestre 2, tomo 2, p. 205, 1957. Recuperado en: <<http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-2160-ley-fundamental-educacion>>.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. [Paris]: Unesco, [1996].

JIMÉNEZ, R. Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto. *Análisis*, San José, Costa Rica, serie 6, agosto 2014. Recuperado en: <<http://docplayer.es/12111844-Educacion-publica-en-costa-rica-politicas-resultados-y-gasto.html>>.

MARKKANEN, M. *Docentes como base de un buen sistema educativo: descripción de la formación y carrera docente en Finlandia*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Unesco, 2007. Recuperado en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Informe_Finlandia_01.pdf>.

MENA, F. Plan 200 días del curso lectivo se enfoca en capacitación de docentes. *CR.hoy.com*, San José, Costa Rica, 18 nov. 2013. Recuperado en: <<http://www.crhoy.com/archivo/plan-200-dias-del-curso-lectivo-se-enfoca-en-capacitacion-de-docentes/nacionales/>>.

MORALES ZÚÑIGA, L. C. Políticas y condiciones laborales del sector docente en Costa Rica. *Revista Gestión de la Educación*, San José, Costa Rica, v. 1, n. 1, p. 1-29, enero/jun. 2011.

PANIAGUA, M. E. *Políticas docentes en Centroamérica: tendencias nacionales: Costa Rica*. 2013. Recuperado en: <<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=59&aid=114>>

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (PEN). *Segundo Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Editorama, 2008.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (PEN). *Tercer Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Editorama, 2011.

SAHLBERG, P. *The secret to Finland's success: educating teachers*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010. Research brief. Recuperado en: <<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>> .

TOBÓN, S. et al. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Editorial Pearson, 2010.

Silvia García Vargas posee maestría en Planificación Curricular, profesorado en la enseñanza del Español, bachillerato en la Literatura y Lingüística con concentración en Español y licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica del Español. Además, cuenta con un técnico como experta *elearning*. Labora en la Universidad Nacional de Costa Rica, donde participa en el Proyecto de Autoevaluación de la Unidad académica. Se desempeña como coordinadora de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica y es académica en bachillerato en la enseñanza del Español y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.

silegarva@gmail.com, silvia.garcia.vargas@una.cr

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais*

Helder Eterno da Silveira
entrevistado por Fernanda Borges de Andrade

Fernanda Andrade: Quando, como e por que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)?

171

Helder Silveira: Por meio de uma portaria promulgada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, em dezembro de 2007. A dinâmica inicial se revelou desafiadora, por ser um programa que recebia recursos de muitos lugares – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pagava professores da educação básica e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), professores universitários –, por isso, em 2008, ele ainda não se tinha efetivado.

A professora Carmen Neves, ao assumi-lo, dedicou-se a dar-lhe uma direção, incluiu uma linha administrativa e marcou dotação orçamentária para o programa. Dessa forma, em 2009, as bolsas começaram a ser pagas, numa fase na qual o programa ainda convivia com múltiplos entendimentos sobre o que seria fazer um projeto de formação de professores. Esse fato gerou uma multiplicidade de projetos, cada um com um tipo de visão sobre a docência. Seria o desenvolvimento de uma pesquisa? Ir à escola para prestar assistência? Envolver alunos das licenciaturas no trabalho didático?

* Entrevista realizada em 10 de maio de 2016, nas dependências do Departamento de Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Pibid surgiu, especificamente, em função da escassez de professores de física, química, biologia e matemática e da necessidade de indução para que as pessoas que ingressassem nos cursos de licenciaturas permanecessem neles e fossem incentivadas ao exercício profissional da docência por meio da melhoria da qualidade dos cursos de formação.

A essa altura, percebeu-se que o programa tinha um potencial muito grande de analogia, não só em relação a essas quatro áreas iniciais, mas também em relação às demais licenciaturas. Então, em 2009 e 2010, durante a presidência do professor Jorge Almeida Guimarães à frente da Capes, o Pibid ganhou uma nova dimensão: atender a todas as áreas da docência. Fato que gerou a necessidade de um perfil mais pedagógico para o programa e que me levou à Capes, com a função de redimensioná-lo e tentar fazer com que tivesse, de fato, características de um projeto de formação de professores e não de um projeto de pesquisa, extensão, assistência ou alguma coisa dessa magnitude.

Fernanda Andrade: Você foi coordenador institucional do Pibid na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por quanto tempo? Foi o sucesso desse seu trabalho que o levou à Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes?

172

Helder Silveira: Fui coordenador do Pibid desde seu início, de 2008 a 2011. Foi o nosso trabalho, sim. O Pibid na UFU foi o maior do País durante muito tempo, e, além disso, sempre foi muito bem organizado: regimentado e institucionalizado. Buscávamos sempre repensar a formação de professores de forma inovadora, que envolvesse diferentes condições do exercício profissional, por isso eu sempre tinha contribuições interessantes a dar nas reuniões em Brasília. Isso saltou aos olhos da Capes e trouxe a professora Carmen Neves a Uberlândia para nos conhecer mais de perto. Na verdade, eu não fui convidado de imediato. Em 2010, eu era frequentemente consultado em relação ao que deveria ser feito no Pibid, opinando sobre quais caminhos seguir, a partir da experiência que adquirimos na UFU. Em 2011, veio o convite que me deu a oportunidade de coordenar os programas de valorização do magistério até meados de 2015.

Fernanda Andrade: Por que o Pibid se estruturou com professores coordenadores oriundos das universidades e professores supervisores provenientes da educação básica?

Helder Silveira: A ideia é relocar pessoas de diferentes lugares para promover a formação de professores. Parte do pressuposto de que a universidade sozinha não consegue realizar essa formação e precisa se aliar à escola nessa tarefa; sendo assim, precisamos valorizar os professores que estão

em atividade na educação básica. Vejamos o exemplo da medicina: um estudante que está em processo de formação, a partir de certo momento, mergulha na realidade do hospital. Lá ele tem um preceptor, outro médico, que recebe este estudante e se responsabiliza por ele. Seu papel é colaborar com o estudante na identificação dos casos clínicos que estudam juntos, aliando o que já se sabe ao conhecimento que está sendo construído pelo aluno em relação àquele caso. Dessa forma, torna-se possível aliar a formação profissional a estudos de contextos reais, que vão além de uma construção meramente teórica na universidade.

Na escola, quando analisamos situações relacionadas à aprendizagem de conteúdo; à construção de projetos pedagógicos; à dinâmica das relações do professor com outro professor, do professor com o aluno, do aluno com outro aluno – toda essa complexidade que perpassa o trabalho da escola e a forma como ela se organiza – temos casos didático-pedagógicos a serem estudados. Quem vai fazer isso não é o externo à escola; é quem está lá dentro. Afinal, quem conhece a escola por dentro? Os seus professores! Por mais que se estude a escola, o faremos fundamentados em referências, já que não estamos diariamente lá dentro. Muitas vezes o professor, apesar de possuir um conhecimento teórico-prático, não consegue sistematizá-lo. Construir esse conhecimento com a participação de um professor universitário permitirá repensar os aspectos teóricos, que, aliados aos aspectos teórico-práticos identificados pelo professor, conduzirão ao objetivo de afetar diretamente as concepções que esse sujeito já traz sobre a profissão docente e a escola.

A docência é uma das profissões que mais sofrem com as representações sociais que carregamos em nossas memórias emocionais, a partir de nossas vivências escolares. Isso acaba gerando uma reprodução em relação à atuação profissional do professor, que tentará utilizar os modelos pedagógicos mais próximos, seja da universidade, seja das memórias que tenha de um bom professor, da boa profissão, de um mau professor, enfim, dessas questões.

A ideia é convocar uma autoformação que o ajude a identificar essas relações, e também que o favoreça em relação ao aspecto teórico-acadêmico, com o objetivo de dar sentido a essas concepções para aprimorá-las. É nesse âmbito que o Pibid trabalha. Por isso essa tríade é importante, e ela não ocorre verticalmente, e sim horizontalmente, ou seja, um professor de educação básica é tão importante quanto um professor da universidade para gerir e participar do processo de formação de um aluno das licenciaturas.

Fernanda Andrade: Você acredita que as atividades do Pibid ampliam ou mudam as formas de cooperação e de superação de conflitos entre professores

da escola básica e professores coordenadores do Pibid? Em sua opinião, como isso ocorre? Como é que fica a relação do professor de escola básica com o coordenador de área do Pibid?

Helder Silveira: Primeira coisa, o conflito é produtivo como discussão de ideias, não necessariamente convergentes, mas que partem de pessoas que se respeitam e têm o objetivo de analisá-las para procurar resolver uma situação. O Pibid aproxima as pessoas e, em andanças pelo Brasil, acompanhei casos em que os coordenadores não funcionaram bem com o professor de educação básica por divergência de perspectiva, seja teórica, seja metodológica, seja de posicionamento humano. Isso acontece em qualquer relação humana, como no caso de orientando-orientador. No Pibid, a constituição de grupos e de equipe é uma ideia muito forte, e, nesse sentido, acredito ser importante estudar as relações que estão estabelecidas dentro do programa para além das questões da formação.

Sem dúvida, o Pibid tem contribuído para articular a escola com a universidade, por intermédio do coordenador de área e dos futuros professores. Óbvio que existem casos em que o coordenador não vai à escola com a mesma frequência que seria recomendável. O Pibid colabora fortemente para essa articulação, este é um princípio dele.

174

Fernanda Andrade: De que maneira o Pibid influencia o trabalho dos profissionais da educação básica que desempenham o papel de supervisores? Você poderia comentar sobre as principais dificuldades e facilidades que professores supervisores apresentam ao procurarem utilizar, em sua prática cotidiana, os conhecimentos adquiridos durante a participação no Pibid?

Helder Silveira: É preciso desmitificar que o Pibid seja um programa apenas de formação inicial. Ele é também um programa de formação para professores que estão em exercício, sejam eles professores de educação básica em exercício ou coordenadores de área atuando na universidade. Para professores em exercício, o Pibid age como um programa de formação, muito potente, inclusive.

Fernanda Andrade: Muito potente por que envolve a prática?

Helder Silveira: Sim. Acredito que, se as pessoas de fato olharem para o contexto, o caso real, e tentarem interferir, buscando soluções, caminhos, alternativas e trajetórias, a solução já está dada. Então, não é um conhecimento dado ao professor para uma execução *a posteriori*. O professor, ao perceber que seus alunos têm dificuldade em trigonometria, por exemplo, irá, apoiado pelos alunos bolsistas e pelos coordenadores da universidade, estudar esse caso a partir da dificuldade no ensino, na aprendizagem, nos instrumentos

que são importantes para o desenvolvimento daquela estratégia e da própria metodologia. Afinal, eles acabam construindo um novo olhar e uma nova estratégia para o ensino de trigonometria na educação básica, que será executada pelo professor, pelo estudante do Pibid e pelo coordenador de área. É fazendo esse estudo, tentando buscar situações, contextos e referenciais, que se alimenta a informação de todos os três segmentos envolvidos.

Eu não vejo que o professor/supervisor venha a ter dificuldade em executar atividades, porque ele está inserido numa dinâmica de interação numa situação educativa. Enfatizo que uma das grandes dificuldades, que, às vezes, o professor/supervisor tem, não se restringe à continuidade de sua formação, mas ao fato de se sentir muito isolado na escola – e aí o Pibid ajuda na constituição de um coletivo. Quando o Pibid sai da escola, espera-se que esse professor continue nesse trabalho coletivo. Mas, se a escola não modifica a sua cultura, ele acaba voltando para esse isolamento, que é ruim porque dificulta o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas eficientes para a sala de aula. Participando do Pibid, o professor tem suporte pedagógico, um grupo de apoio para o desenvolvimento de estratégias que ajudem o aluno com dificuldade de aprendizagem ou o professor com dificuldade em lidar com determinada metodologia.

Preocupa-me o fato de que, nos últimos anos, a figura do pedagogo – o supervisor, o orientador, aquele que acompanha o trabalho docente – foi-se esvaindo, o que aumentou uma crise presente na escola. Afinal, quem é que ajuda o professor a lidar com os seus dramas didáticos? Eu não estou falando de questões administrativas, de questões só comportamentais dos alunos. Com quem esse professor dialoga? Ocorre que ele acaba vendo na sala dos professores a única oportunidade de falar das suas tensões, quando ele deveria ter um acompanhamento profissional de pedagogos e, em outro nível, até de psicólogos ou do próprio grupo que pudesse ajudá-lo a repensar suas práticas. A falta do pedagogo da escola aumenta a crise que está instalada e o professor sente-se mais sozinho ainda.

Fernanda Andrade: Você acredita que o Pibid é capaz de promover mudanças nas relações dos alunos da escola básica com os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, bem como na participação dos alunos nas atividades cotidianas de sala de aula?

Helder Silveira: Isso vai depender do tamanho do projeto que o Pibid se aventura a fazer. Temo que nós coloquemos no Pibid mais do que ele pretende ser. E ele não tem que responder a tudo, já que não é uma superpolítica para resolver um superproblema das escolas. Não existe um superprofessor, uma superescola, um superconteúdo, nem um superlivro. Precisamos lembrar

que o Pibid está voltado para intensificar e aperfeiçoar as práticas formativas, e o seu foco é a formação do aluno de licenciatura, que, por sua vez, encontra, no contato com a escola e com o aluno da educação básica, a oportunidade de aplicar metodologias, inovar, testar novas estratégias didático-pedagógicas, dialogar com alunos e professores, conhecendo-os. Por isso, sim, é possível promover mudanças nas relações dos alunos da escola básica com os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, porque as boas interações pedagógicas planejadas intencionalmente acabam promovendo uma melhoria nos processos de aprendizado. Porém, como o Pibid não tem isso como foco, não se pode afirmar que isso vá acontecer.

Um professor bem formado, potencialmente formado, tem capacidade de induzir a melhoria da relação do aluno com o conteúdo e com a universidade. O professor bem formado entende os fins da escola e dos conteúdos, e quais são os objetivos ou ideologias presentes nos currículos, e, dessa forma, pode realizar uma seleção e ação mais conscientes.

Para ilustrar, vou usar um exemplo da química. Na década de 1970, não só na química como nas ciências como um todo, os currículos eram muito inchados e muito matematizados. A física e a química exigiam que o aluno decorasse conteúdos, eram mais exercícios de memória, provenientes de currículos importados. Óbvio! A gente tem que entender que naquele momento nós tínhamos uma escola que se popularizou na ditadura e respondia a um determinado sistema político-ideológico do Estado. As pessoas submetidas àquele processo de aprendizagem tinham que saber muito, fazer muito exercício de memória, mas pensar pouco nos impactos da exploração da ciência e da tecnologia no meio, na sociedade e no ambiente. Então, pensar isso era muito perigoso para um Estado que se queria consolidado.

O currículo e seu conteúdo respondem a questões ideológicas. O professor bem formado sabe disso e sua participação no Pibid pode trazer como resultado uma formação mais aprimorada e menos aligeirada. Com elementos bem refletidos, um professor pode se tornar capaz de desconstruir esses muitos elementos constitutivos de uma ideologia que quer imperar no sistema educacional.

Fernanda Andrade: O Pibid, dessa forma, se tornaria atrativo para o aluno bolsista, que acaba participando das atividades com maior motivação, tanto na universidade quanto na escola básica?

Helder Silveira: Com certeza!

Fernanda Andrade: É um diferencial para esse aluno?

Helder Silveira: Sim. Porque uma das ações do Pibid é justamente promover a interação dos estudantes com a educação básica. Dessa forma, temos que lembrar algumas coisas: segundo o que o relatório de gestão tem demonstrado, os estudantes do Pibid são, em sua maioria, jovens que saíram da escola de formação básica há pouco tempo e que voltam à escola cheios de empolgação para trazer o novo. Não que os professores mais experientes não possam fazê-lo. Fazem! Mas a sua proximidade com a nova geração também influencia. Ocorre que os estudantes da educação básica também se envolvem com o estudante do Pibid, se identificam com ele e se sentem mais confortáveis para perguntar, dialogar e questionar o conteúdo que está sendo discutido em sala e assuntos pertinentes à vida cotidiana, inclusive. Esse relacionamento mais livre provoca uma maior empolgação de ambas as partes.

Já acompanhei atividades do Pibid e posso exemplificar com uma que ocorreu no Pará. Foi num instituto federal e, quando cheguei, estavam todos muito envolvidos com alguns jogos de matemática. Ali estavam os estudantes da escola, o supervisor e os alunos bolsistas das licenciaturas. Os responsáveis me apresentaram como representante da Capes e ninguém se preocupou em parar a atividade para me dar atenção, de tão envolvidos e compenetrados que estavam. A professora quis insistir e eu a interrompi, explicando-lhe que eles não precisavam saber quem eu era, que, de minha parte, estava mais do que satisfeito! Considero isso uma coisa muito especial que o Pibid é capaz de promover. Eram jogos que os alunos do Pibid de matemática haviam criado e construído, e estavam aplicando como se fosse uma feira dentro do instituto. Os alunos estavam tão envolvidos naquela atividade que havia um grupo sentado nas mesas jogando e os demais faziam fila, para ter sua oportunidade de participar. Isso prova que o aluno não é esse desinteressado que tanto se apregoa.

Muitas vezes, o estudante da educação básica não tem a oportunidade de se envolver, principalmente, estando em uma escola em que ele tenha de ficar quieto, calado e sentado atrás de outro. Se a escola não aproveita o potencial criativo e inventivo para gerar debates, conflitos e embates, dificilmente ele vai se impor. Agora, com o Pibid, ocorre esse movimento contrário, que é trazer o aluno para atividades extraclasse de diferentes naturezas, promovendo esse envolvimento, que pude comprovar em vários lugares do Brasil, nos quais os alunos da educação básica participaram cantando, dançando, tocando, apresentando resultados e falando do material que era produzido na escola.

Particpei, por exemplo, de uma atividade de artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, num ginásio de esportes, onde havia painéis e mostras de materiais didáticos produzidos pelos estudantes da universidade com os alunos da escola. E aí, quando o visitante chegava, quem apresentava

eram os alunos da escola, que se sentiam capazes de falar daquilo porque eles participaram da produção e da discussão.

É por isso que uma ação de iniciação júnior poderia ajudar muito as pessoas a perceberem que a docência é um campo possível de atuação do profissional e que a gente precisa constituir um grupo forte de professores que lutem, ou que façam resistência frente a esses dismantelamentos da educação. Não existe outra via senão a do diálogo e do bom enfrentamento – que é o trabalho do professor que acredita no potencial de seus alunos e enfrenta seu dia a dia com vontade de fazer diferença. Bom enfrentamento para o qual é cada vez mais necessária uma boa formação teórico-prática!

Fernanda Andrade: O aluno da escola básica, ao participar das atividades do Pibid e conviver com estudantes e professores universitários, pode vislumbrar a possibilidade de entrar numa universidade pública?

Helder Silveira: Sim. Inclusive é um dos elementos de pesquisa da professora Bernadete Gatti, que demonstra que o aluno vai se envolvendo de tal maneira que passa a se ver próximo da universidade. Isso acontece muito porque, na medida em que você leva um aluno da universidade para dentro da escola e ainda promove um trabalho em conjunto em atividades que envolvem diálogo, essa universidade, que parecia um lugar tão distante para o aluno da educação básica, passa a ser um lugar possível. Nesses relatos que eu acabei de fazer sobre o Rio de Janeiro e o Pará, foram as instituições de ensino superior que abriram as portas para os alunos da educação básica. À medida que eles entram nas universidades para divulgar um projeto realizado na escola, do qual eles participaram diretamente como alunos, eles já se veem ali dentro, num sentimento de quase pertencimento.

Fernanda Andrade: Realmente, os alunos da educação básica se entusiasmam bastante com as instalações da universidade, em especial, com laboratórios, bibliotecas e salas de cinema.

Helder Silveira: Outra coisa que também acontece é a quantidade de projetos do Pibid que possibilitaram a abertura das faculdades para as escolas, como é o caso, por exemplo, do surgimento de brinquedotecas em faculdades de educação e nas escolas, e de alunos das escolas que passaram a conhecer e desfrutar desse espaço nas instituições de ensino superior, com a intenção de mobilizar a construção de brinquedotecas nos espaços das escolas. É importante trazer o aluno da escola para dentro dessas brinquedotecas, a fim de pensar a brincadeira como uma estratégia pedagógica da ação docente para as séries iniciais e a educação infantil.

Então, eu presenciei coisas como estas: os alunos chegando, se encantando, e depois indo para a escola junto com os bolsistas do Pibid, trazendo e

doando seus brinquedos que já não usavam, ajudando a arrecadar outros brinquedos para a brinquedoteca que estava sendo construída na escola com o próprio recurso do Pibid. Interessante o fato de a estruturação dessas brinquedotecas e de salas ambiente de alfabetização acontecer a partir do diálogo e da participação dos alunos nas universidades. Não são apenas laboratórios de ciências, química e matemática que o Pibid ajudou a montar nas escolas; há também muitos outros espaços, como é o caso dos ateliês de artes que trouxeram uma formação erudita, artística-estética tanto para os alunos da própria escola quanto para os estudantes da universidade. Isso sem contar os laboratórios pedagógicos, pertencentes às universidades, que foram abertos para a educação básica.

Posso citar uma atividade que foi feita no norte de Minas Gerais, no subprojeto de literatura, numa localidade onde não havia cinema. Foi necessário ir a outra cidade para assistir a um filme relacionado a literatura. O Pibid proporcionou essa oportunidade a alunos que nunca tinham ido ao cinema, junto com professores supervisores e estudantes bolsistas, dos quais muitos também nunca tinham ido ao cinema. Todos assistiram ao filme e passaram o dia numa outra cidade, para, depois, produzir um filme com base no roteiro oriundo da discussão sobre uma determinada temática da literatura. Isso, para mim, é muito rico! É cultura! Vivência! Aprendizado!

Fernanda Andrade: Professor Helder, você possui dados ou notícias de que haja mudanças no desempenho de alunos da educação básica e de universitários que participam das atividades do Pibid, embora não seja esse o foco do programa?

Helder Silveira: Sim, porque na gestão pública a gente tem que pensar todas essas questões. Levantamos, no ano de 2012, o número de escolas que tiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aumentado e obtivemos uma relação grande de escolas. Então, eu acredito que o Ideb seja um indicador que temos que considerar, porque apresenta uma tendência e um pensamento em aprendizagem matemática. Percebeu-se, assim, um processo de melhoramento das atividades proativas do aluno da escola, por meio desse estudo que nós fizemos e também dos relatórios das universidades, que têm a preocupação de verificar de que modo o Pibid está impactando a educação básica.

Está impactando os alunos na escola e na universidade, mas por que isso acontece? Porque um dos critérios para a permanência do estudante como bolsista do Pibid é que ele mantenha o bom rendimento acadêmico sob pena de sair do programa. Essa é uma preocupação de que nenhuma ação de apoio à formação profissional, seja Pibid, Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), possa impactar negativamente o rendimento acadêmico. Óbvio que eu também sempre defendi que nós não podemos ter foco apenas no rendimento e se, em determinados momentos, ele diminuiu, o estudante não pode ser penalizado.

Acredito que é função do coordenador de área fazer o acompanhamento e dar orientações para esse estudante, a fim de que ele se reinsira nessa dinâmica de ter bom aproveitamento dos componentes curriculares nas universidades. Essa melhoria é uma preocupação que está muito presente nos relatórios. Como eu tinha acesso aos relatórios de Brasília, eu confirmava relatos de melhora no rendimento e no interesse, inclusive em disciplinas pedagógicas, que passaram a fazer mais sentido para eles.

Gostaria de enfatizar aqui que a universidade precisa planejar, em qualquer curso de licenciatura, uma formação que seja de fato pedagógica. Precisamos devolver a pedagogia aos constituintes, aos cursos de pedagogia.

Fernanda Andrade: Poderia esclarecer, professor?

Helder Silveira: O que quero dizer é que não formo químicos num curso de licenciatura em química, mas sim, professores de química. Então, não posso promover um curso que seja híbrido. Entendo a dimensão pedagógica como o carro-chefe de toda formação profissional docente. Costumo dizer que a espinha dorsal é a mesma em qualquer licenciatura. O que significa que talvez estivéssemos equivocados quando fizemos que unidades específicas promovessem formação de professores. Porque a faculdade de educação é o lugar que culturalmente olha para a educação como um todo e poderia ser o lugar privilegiado para fazer isso. Como em modelos de outros países que trabalham com centros de formação de professores dentro das universidades, precisamos evitar formar isoladamente os professores de cada área, colocar esses professores na escola e acusá-los de não trabalharem de forma interdisciplinar.

Fernanda Andrade: Você fala em termos de núcleo, um ciclo comum no qual, nos dois primeiros anos, teríamos o básico para todas as licenciaturas, inclusive, para a pedagogia?

Helder Silveira: Eu falo mais do que isso. A formação dos professores tinha que ser de responsabilidade de um centro de formação de professores dentro da universidade, como uma unidade acadêmica específica que olha para essa formação. Não seriam os dois primeiros anos, mas, talvez, quase toda a formação. Por exemplo, à medida que os alunos da licenciatura em química adentram a área específica a ser ensinada, o instituto de química entra com

seu conhecimento específico, trazendo essa dimensão do conteúdo, porque não se forma um professor só com a discussão, sem considerar a questão do conteúdo específico. A ideia seria que o tempo todo, desde o primeiro período até o último, o licenciando soubesse que está sendo formado para ser professor, tendo a docência como matriz. Se o curso tem uma matriz híbrida, o estudante pode achar que não está fazendo a formação do professor.

Que estejam ali as pessoas que fazem licenciatura em química, tendo sempre presentes as diferentes disciplinas que olham para a escola, que analisam as práticas pedagógicas, num campo de integração com outros cursos. Por que não as pessoas juntas? Por que a metodologia do ensino de biologia não pode ter alunos da química, para também olhar para a biologia como um campo de atuação, de integração ou de interdisciplinaridade? Aí, talvez, coubesse o modelo de ensino da França, dos Estados Unidos, da Inglaterra e de alguns países da América Latina. Esse modelo possibilitaria que eles falassem ou buscassem discutir, não na mesma linguagem, talvez, mas com o mesmo foco.

O que acontece é, por exemplo, no instituto de química um estudante tem “n” disciplinas na química e algumas disciplinas pedagógicas, que lhe parecem até ser de menor valor. Isso ocorre porque aqui prevalece uma cultura científica da ciência específica, que induz esse estudante a continuar os seus estudos na área específica, no caso, a química. Considero que, por se tratar de um professor que atua na escola, nós não deveríamos induzi-lo a fazer seu mestrado e doutorado na área específica. A área de atuação profissional dele não é a química, é a docência. O exercício da docência é independente da área de química, física, biologia, matemática.

Não desconsidero que haja questões específicas, mas estou pensando na identidade da profissão, que é uma só para todos os docentes. As questões de reconhecer o conteúdo, de lidar com o currículo, os valores, as estratégias, a escola, o livro didático, a gestão: tempo e espaço, aula – isso tudo é a mesma coisa, independentemente se estou ensinando química ou outra disciplina. Além disso, é importante, também, que eu conheça muito de química, muito de matemática para ensiná-las; mas, se eu sou formado no mesmo lugar que você, nós dois falaremos a mesma língua desde a nossa formação inicial. E seria muito mais fácil romper o isolamento na escola, sentar contigo e planejar.

Se na minha formação eu sempre trabalhei com pedagogos, com professores de letras, de artes, desenvolverei respeito e passarei a compreender a importância de cada componente. Afinal, o conteúdo de química, matemática ou física não pode parecer ser mais importante que o conteúdo

de literatura, artes ou qualquer outro. Que escola é essa que supervaloriza um em detrimento do outro?

Fernanda Andrade: Professor, você poderia comentar sobre os principais impactos do Pibid e sua importância?

Helder Silveira: No contexto educacional atual, considero que são vários. Nos relatórios de gestão da Capes, tentamos colocar isso de forma muito clara e em tópicos, mas quero mencionar alguns que são pouco evidentes. Destaco um que não está lá: a constituição da rede. Eu, Helder, hoje na Universidade Federal de Uberlândia, em contato com a Fernanda da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aqui ao lado, que tem, por sua vez, contato com a Eliana da PUC de Campinas, que tem contato com a Márcia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), que tem contato com André Ferrer da Federal do Rio Grande do Norte, que tem contato com Mauro Ivan da PUC do Rio Grande do Sul, e assim por diante. Para mim, Essa rede de contatos, que foi constituída a partir da criação e do envolvimento com o Pibid, é muito importante na defesa da construção de uma identidade para a formação dos professores. Para a universidade é uma oportunidade de ressignificação dos projetos pedagógicos, dando importância à sua articulação com a escola de educação básica.

182

O Pibid mostra que, muitas vezes, a ação no estágio está enfraquecida pela pouca ou nenhuma interação da universidade com a escola de educação básica. O Pibid na universidade evidencia e denuncia a pouca valorização dos professores supervisores que atuam na coformação de professores e que, de repente, por ganharem bolsa, passam a obter mais expressão dentro da universidade e a ter mais respeito dentro das escolas e da própria instituição de ensino superior. O que o Pibid induziu é que fossem essas pessoas as responsáveis por conduzir esses projetos.

De que outra forma se poderia pensar essa aproximação, esse envolvimento, esse ressignificar da escola? Ter a escola como um lugar possível, não como uma tragédia. Parece que os alunos nunca estudaram em uma escola de educação básica! Eu falo isso para os meus alunos. Gente! Vocês estão tão assustados por quê? A escola que vocês estudaram não é tão diferente da escola que vocês estão vendo. E por que nós temos este estranhamento? Óbvio! Você vai olhar por outro lado, mas olhar por outro lado tem que ser também com olhos do possível, não com olhos de que a escola é um lugar impraticável.

A escola é um lugar possível e onde muitas pessoas têm desenvolvido sua sensibilidade, sua capacidade comunicativa, têm criado instrumentos e elementos – um lugar flexível sobre a sociedade na qual atua. Não acredito

que a escola precise ser salva, como se ela estivesse perdida. Vejo que a escola é um lugar no qual é necessário fazer investimentos profundos para que ela se reestruture, se reinvente, caminhe na direção para a qual a sociedade já está caminhando a passos largos. E aí preocupam as temáticas de discussão proibida.

Fernanda Andrade: Proibição que pode afastá-la ainda mais da sociedade contemporânea e suas singularidades.

Helder Silveira: É por isso que a escola tem que ser um lugar de resistência, como foi a história dos principais países que tiveram uma mudança epistemológica da sociedade. Isso passou, em alguma medida, pela atuação de docentes, que foram a campo, seja na rua, nos movimentos sociais, seja nos sindicatos. Professores que participaram e que tiveram um compromisso ético de fazer seleção de conteúdos com base no fato de a ética da docência estar muito ligada a que maneira e a que conteúdos são selecionados para se trabalhar com os alunos. E tudo isso é potencial da docência, da ação que precisa estar envolvida, inclusive, na dimensão da formação.

Por isso, o Pibid contribui, por exemplo, para a dimensão política quando leva os futuros professores a se envolverem também no movimento de contraposição à destruição do próprio programa. Esse movimento político é uma formação que proporciona a oportunidade de organizar grupos, debates, de ir às câmaras de vereadores, de conversar com o prefeito, de ir à Câmara dos Deputados, ao Senado Federal e de interagir com seus representantes. Porque foi isso que aconteceu, e é isso que tem feito o Pibid se manter até agora. O movimento de repúdio à Portaria 46,¹ que desfigurava o Pibid é fruto dessa formação, dessa convenção política, e um professor que não tem formação política é aquele que vive no mundo das lamentações nas salas de professores, reclamando porque ganha pouco. Precisamos crescer como entidade e como classe que consegue se articular, e se organizar. Mas isso é um processo cultural lento, e um programa da natureza do Pibid pode dar essa importante contribuição!

Fernanda Andrade: Certamente, pode dar.

Helder Silveira: Muitas disciplinas da formação pedagógica fazem isso, mas não podemos nos esquecer do conjunto enorme de outras disciplinas que não o fazem necessariamente. Por isso, é necessário pensar que cada disciplina está formando o mesmo profissional, cuja atuação é eminentemente político-pedagógica, que não vai ser um profissional de referência na química, na física, na biologia, na matemática, na história ou na geografia. Ele vai ser

¹ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

um profissional na área de referência de docência. Então, essa formação tinha que ganhar outra dimensão, e a dimensão política é uma importante contribuição do Pibid, seja na composição de materiais e de instrumentos didático-pedagógicos, na reflexão sobre esses instrumentos seja na quantidade de pesquisa e de conhecimento produzido por meio do programa. Haja vista o interesse que tem despertado nos congressos de todas as vertentes e o que é melhor e inédito: a participação ativa dos alunos das licenciaturas em apresentações de trabalhos e publicações. Isso é importante porque a formação precisa estar articulada aos elementos da pesquisa.

E, na medida em que se leva esse estudante a pesquisar, a entender, a investigar, a escrever, a construir seu portfólio – reflexivo, interativo e coletivo, considero que o Pibid tem contribuído muito mais do que de fato ele se propôs. Inclusive, o programa não se propôs, inicialmente, a se preocupar com a formação do próprio professor da universidade, nem com a formação continuada do professor da educação básica, e o faz.

Tudo isso é Pibid, mas não se pode colocar na conta do programa a responsabilidade de resolver problemas profundos e antigos da educação brasileira. O Pibid não se propõe a resolver problemas imediatos da escola de educação básica, isto é, a falta de professores, de condições de trabalho e os baixos salários. Então, não adianta atribuir essa responsabilidade ao programa. É necessário entender e considerar o contexto da inserção, da proatividade e do baixo atrativo da profissão no mercado de trabalho.

Helder Eterno da Silveira, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio de doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Seção de História da Ciência, da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, é professor do Programa de Pós-Graduação em Química, área de concentração Educação em Química, e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto de Física, e ocupa o cargo de pró-reitor de Extensão e Cultura, gestão 2017-2020, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entre 2011 e 2015, atuou no cargo de coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

helder@iqufu.ufu.br

Fernanda Borges de Andrade, mestre pela Universidade de Uberaba (Uniube) e doutoranda em Educação, linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora assistente no Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). De fevereiro de 2011 até junho de 2015 foi coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid da UFTM.

feborgesaz@yahoo.com.br

Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares*

Maria Beatriz Luce

entrevistada por Fernanda Borges de Andrade

Fernanda Andrade: Em relação à formação de professores hoje, quais são as demandas e desafios curriculares que a senhora gostaria de comentar?

185

Maria Beatriz Luce: Considero importante situarmos a discussão das diretrizes curriculares de formação de professores, recentemente atualizadas e que agora estão sendo implantadas no Brasil, no contexto mais amplo das políticas educacionais. A formação de professores para a educação básica vem sendo, e precisa ser, tema central de todos os lugares e de todos os atores do sistema educacional – não apenas nas universidades, mas também nas escolas, contando com as secretarias e os conselhos municipais e estaduais de educação, com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), justamente na mesma configuração federativa e participativa em que devem ser formuladas as políticas para todos os profissionais da educação. Felizmente, desde a Constituição de 1988, tivemos o fortalecimento da organização das redes municipais – com a instituição dos sistemas municipais de educação, ao lado dos estaduais – e também o crescimento da atuação do MEC e do CNE em relação à educação básica.

* Entrevista realizada via *Skype*, nos dias 15 e 16 de junho de 2016. Na impossibilidade de transcrever integralmente 10 horas de conversa gravada, cuidamos de assegurar aqui seu teor e procuramos trazer os aspectos mais marcantes sobre a concepção que perpassa as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores na atualidade e sobre o Pibid como política de formação docente.

A formação de professores tem de ser tratada – em um espaço e tempo de diálogo e de articulação, de interatuação entre a educação superior e a educação básica – como uma questão complexa e uma política pública em movimento, por excelência federativa, ou seja, própria do Sistema Nacional de Educação (SNE), constituída e constituinte nesse/desse sistema. Assim, situamos a definição e a concretização da formação de professores no cerne da discussão sobre a política nacional curricular da educação básica, porque a política de currículo e a política de formação são estruturantes da qualidade da educação. Uma é conteúdo e, de certa forma, estratégia da outra. Ao estudar, planejar e avaliar o currículo, nos formamos, pesquisando o campo da educação escolar, com suas múltiplas interfaces e perspectivas, antes e durante nossa atuação como profissionais.

Vivenciamos um momento de muita mobilização nas cidades no âmbito dos governos municipais e estaduais, mas especialmente em relação às políticas do governo federal, com movimentos de estudantes e professores, nas universidades e nas escolas, preocupados com a anunciada desaceleração dos investimentos que têm sido feitos em formação de professores, com a discussão da política nacional curricular e com a descontinuidade dos avanços que foram conquistados nos últimos anos.

A desaceleração de investimentos, que está proposta na PEC nº 241 ou PEC nº 55/2016, se for aprovada pelo Congresso Nacional, atingirá tanto a produção material quanto a produção intelectual da Nação. Incidirá diretamente sobre a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino. Limitará a política de valorização dos profissionais da educação básica e da educação superior, não apenas quanto à remuneração e condições de trabalho melhores, com carreiras mais atraentes, mas também quanto à viabilidade de melhorarmos a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores e dos técnico-administrativos de escolas e universidades. Limitará, ainda, a adoção e a inovação das/nas tecnologias educacionais, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa de Bibliotecas Escolares, os projetos de tecnologias digitais para a educação, incluindo a TV-Escola, os objetos de aprendizagem, as plataformas digitais e os equipamentos que estão chegando às salas de aula, aos professores e aos estudantes.

A infraestrutura escolar, que ainda não é suficiente nem adequada, na maior parte das localidades, também já está sofrendo em virtude da falta de investimentos e de perspectivas. O acesso e continuidade nos estudos para todos com melhoria da qualidade do ensino e combate às desigualdades regionais e intraescolares, conforme o Plano Nacional de Educação (2014-2020), estão ameaçados. Pretendo, dessa forma, reconhecer a política educacional como uma problemática crucial, que se insere no cenário

da crise econômica, política, social e estrutural que estamos vivenciando. Esta, por sua natureza, é uma crise ética, que envolve a discussão, ou melhor, um embate de valores na nossa sociedade, porque diz respeito à justiça e equidade, à qualidade da educação, quando se decide sobre que educação, para quem, com que meios. Qualidade da educação é um termo que abriga vários pontos de vista, assim como a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Daí porque a política de formação e a política curricular são tão disputadas.

Na concepção de SNE, articulamos os direitos de cidadania ao projeto de democracia do País, como direito à educação, ao trabalho, à informação e à discussão das relações de poder nas decisões sobre que educação queremos. Desejamos construir o SNE com espaços e tempos institucionalizados para discutir sobre o conteúdo, os métodos de ensino e sobre os resultados das avaliações, que têm sido escrutinados e comparados frequentemente, inclusive com outros países postos em contexto. Devem ser considerados: o direito à educação, o dever do Estado e da família, a gestão pública e a iniciativa privada no setor. Porém, na diversidade de fatos e argumentos a respeito dessas decisões, entre problemas e soluções para a educação das pessoas, para a escola e a universidade, não podemos deixar de perceber que o que está em disputa é o projeto político-educacional do nosso País. Então, é necessário atentar para a condição estrutural de desigualdades regionais, assim como as que ocorrem dentro dos próprios estados federados, dos municípios, de cada cidade e até entre as escolas de um mesmo bairro.

A desigualdade na educação básica se compõe, condicionada e condicionante, na desigualdade das condições de formação dos professores na educação superior. Não me refiro aqui apenas às desigualdades de titulação dos professores, mas também, e principalmente, às desigualdades escondidas na formalidade de uma titulação. Temos progredido no percentual de docentes titulados, mas temos muitas dificuldades de ter professores com licenciatura em áreas de conhecimento adequadas às necessidades das escolas e que sejam condizentes com o projeto curricular adotado no plano nacional e nos sistemas estaduais e municipais de educação. É conhecida a deficiência na oferta de licenciaturas em matemática, línguas estrangeiras e ciências, porque estas têm mobilizado uma parcela importante dos principais cientistas e dos professores dessas matérias no País. Contudo, temos deficiência em outras áreas igualmente basilares, que não têm tido, ainda, a mesma divulgação e consideração, como as humanidades, as artes e os esportes, nas suas diversas expressões, que são extremamente importantes para a formação cultural e para o desenvolvimento das pessoas – inclusive para a aprendizagem da matemática e das ciências.

Fernanda Andrade: Artes acaba sendo um conteúdo que fica meio perdido na escola, que é desprestigiado.

Maria Beatriz Luce: Temos pouca oferta de licenciaturas em artes, pouca diversidade de artes nas escolas. Mas o fato de termos, por exemplo, mais abundantemente cursos de letras e de história, assim como de pedagogia, não pode nos tranquilizar porque neles há seríssimos problemas de qualidade. Somos também um país deficiente de professores na área da geografia, sociologia e filosofia. A formação de professores, no Brasil, nasceu nas faculdades de filosofia, ciências e letras, mas a filosofia e as ciências não têm o devido reconhecimento no currículo da educação básica e as letras são reduzidas. Carecemos de planejamento da formação de professores, e nos damos conta de que a forma fragmentada que domina os nossos currículos, tanto nas universidades quanto na educação básica, é inadequada. No mundo inteiro, tornou-se tema contemporâneo a interdisciplinaridade e buscam-se modelos e estratégias curriculares para praticá-la. Se não for praticada na educação básica, como realizá-la na educação superior? E se não for praticada nas licenciaturas, como formar professores com a concepção que o mundo requer: múltiplos olhares, olhares cruzados e trabalhos coletivos entre pessoas com diferentes formações em diferentes disciplinas, em diferentes perspectivas?

188

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as da Formação de Professores – inicial e continuada – já apontam para o ensino por áreas mais amplas de conhecimento, articulando disciplinas. Felizmente, as universidades que iniciaram essas novas licenciaturas por áreas, com projetos curriculares inovadores em conteúdo e em metodologias, com aprofundamento de estudos em uma ou outra disciplina, têm tido boa acolhida. Novas universidades federais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo têm sido muito ativas nessa discussão, que teve início há mais de dez anos. Durante os últimos anos, o MEC, por meio da Sesu,¹ da SEB² e da Setec³; o CNE, por meio da Comissão Bicameral de Formação de Professores, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) promoveram discussões em grupo de estudo que já aprontou uma proposta de orientação curricular para essas licenciaturas por área. Parece-me importante que o CNE venha a considerá-la para que possam se multiplicar tais cursos.

Fernanda Andrade: A senhora acredita que essas licenciaturas resolveriam um pouco a falta de professores, o interesse dos alunos pela licenciatura e o desprestígio profissional?

¹ Secretaria de Educação Superior.

² Secretaria de Educação Básica.

³ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Maria Beatriz Luce: Penso que é importante formar pessoas com visão mais abrangente, que consigam transitar e articular conhecimentos disciplinares e tratar da complexidade dos fenômenos da natureza, da sociedade e das pessoas. Mas, esclareço que não estou propondo a extinção do ensino disciplinar; será igualmente importante manter os profissionais com conhecimentos mais aprofundados em disciplinas e/ou questões mais específicas nos sistemas de ensino e em escolas.

É preciso inovar, mas com cautela. Aliás, até que um razoável contingente de professores formados por área seja incorporado pelos concursos e projetos político-pedagógicos da educação básica, podemos antecipar que tanto estes como os professores atualmente em exercício, formados em licenciaturas disciplinares, enfrentarão um grande desafio que é o trabalho em grupo, o planejamento curricular e didático coletivo. Sabemos que os professores iniciantes demoram um certo tempo para conseguir mostrar aos seus colegas mais antigos a qualidade de sua nova formação. Eles precisam ser habilidosos nesse sentido. Por isso, é muito importante que todas as licenciaturas, por área ou por disciplinas tradicionais, estejam em condições de dialogar e apoiar as inovações curriculares feitas nas escolas e universidades.

O triângulo virtuoso de ensino, pesquisa e extensão é a base da excelência na formação inicial e continuada de professores. Programas que atuem na rede escolar, forjados em parceria da coordenação pedagógica das escolas e das secretarias de educação com as universidades, são fundamentais à constituição do campo de pesquisa e de prática para a formação inicial e a continuada. A universidade nas escolas, as escolas na universidade, licenciandos e licenciados trabalhando juntos com os professores-pesquisadores das licenciaturas e da pós-graduação em educação e em ensino, parecem-me a melhor maneira pela qual tem se avançado na construção de conhecimentos sobre a educação básica e a formação de professores.

Fernanda Andrade: Nesse ponto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi um avanço, porque só o estágio não tem se mostrado suficiente.

Maria Beatriz Luce: O Pibid foi lançado como um programa especial e se ele é um sucesso, como dita a avaliação de professores e estudantes universitários e a das escolas, seria hora de alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades.

Os protagonistas dessa inovação foram pessoas com ousadia e capacidade de colocar coisas novas em marcha. O desafio, agora, é disseminar,

incorporar a concepção e os meios do Pibid. Há que atualizar os conhecimentos e as práticas da formação de professores quanto a currículo, conteúdos, métodos da docência e tecnologias adequadas para o trabalho nas licenciaturas e para a transposição didática às escolas de educação básica. Portanto, que tenhamos o Pibid como horizonte e lutemos para que ele se concretize até que seja plenamente institucionalizado, não mais como um projeto especial temporário e pontual, limitado em vagas para licenciandos e alguns de seus professores, limitado a algumas escolas de educação básica.

Esse não é um desafio pequeno, mas já temos a janela aberta e o cenário composto para isso: as novas Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Professores, publicadas em 2015, são resultantes de estudos e discussões intensas – aprofundadas e abrangentes nas universidades – que foram sistematizadas pelo CNE, justamente na Comissão Bicameral de Professores, ou seja, entre a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. Falo com muita convicção sobre a qualidade dessas diretrizes, porque atendem e incorporam a concepção e as experiências do Pibid e de muitos outros bons projetos de muitos lugares e vertentes.

Em suma, as diretrizes têm na base a concepção de que a universidade precisa estar na/com a educação básica; que os professores deste nível de ensino precisam ter condições de voltar à universidade com certa frequência; e que as escolas disponham de uma organização em que a formação continuada dos profissionais esteja em sua agenda diária, semanal e anual e promovam discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais para introduzir projetos, programas e atividades inovadoras no próprio currículo. Assim, tendo em vista essa concepção, escolas, secretarias de educação e universidades devem atuar juntas em ações de promoção da qualidade da educação básica.

Fernanda Andrade: A gente vê, atualmente, uma desconfiguração do Pibid que acaba restringindo ainda mais o programa a quase um reforço escolar nas áreas de alfabetização e matemática. Isso é preocupante.

Maria Beatriz Luce: Mais recentemente, têm sido tempos difíceis para o programa; mas a mobilização de resistência e a reinvenção em universidades e escolas têm potencial exemplar. Fico com esperança de que certas propostas, como a de redução das áreas e atividades de atuação no currículo escolar e nas universidades, não prosperem. O valor do Pibid é exatamente outra concepção de conhecimento, de projeto político-pedagógico; é isto que está em disputa. Tenho a impressão de que algumas das medidas anunciadas, que alteram a configuração do Pibid, foram mais para testar uma força política, sem a oportunidade da reflexão ampla sobre os seus fundamentos

e as avaliações já feitas. Até porque tais críticas não foram pronunciadas antes ou noutros lugares, trata-se de medidas pontuais e temporárias, tomadas apenas para um ajuste orçamentário. Como não reconhecer a importância de manter e até de ampliar as atividades de formação como o Pibid? Nesse quadro, uma oportunidade e um grande desafio: distinguir nossas conquistas no Pibid, a natureza do conteúdo e a forma de organização do trabalho nas licenciaturas e nas escolas, e, igualmente, ampliar o que valorizamos e aprendemos como educação de qualidade.

No que diz respeito a bolsas de estudo, eu creio ser esse um ponto importante para nossas discussões, nas reivindicações para o momento presente e para os recursos do futuro, visando à transposição da forma de trabalho do Pibid para o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura e das escolas. Este é o ano (2016) no qual temos de propor um novo projeto pedagógico para os cursos de licenciatura. Não podemos fazer das novas diretrizes curriculares nacionais remendos, como simplesmente aumentar cargas horárias deste ou daquele componente, sem rever os objetivos, os princípios e a estrutura do currículo, as áreas e disciplinas, as sequências e consequências, os tempos, lugares, práticas e sujeitos da formação docente.

Fernanda Andrade: Quando fala de bolsas, poderia nos esclarecer melhor o que pensa?

Maria Beatriz Luce: O Pibid foi concebido com as melhores bases conceituais sobre docência e inovação curricular para as licenciaturas e para a formação continuada nas escolas. Considero serem essas duas qualidades de grande importância para a formação dos futuros professores e daqueles que estão em exercício em sala de aula. Numa época de crescimento do orçamento na área da educação, foi possível começar o Pibid e vários outros programas de melhoria da qualidade da educação básica e da formação docente. Neste momento, em que a política oficial quer limitar as despesas primárias, mas não as de retribuição ao setor financeiro, impulsiona-nos a continuar lutando por um orçamento justo e forte na área de educação. Por isso defendo que os valores para a melhoria da qualidade da formação docente precisam ser mantidos e até aumentados, e que as formas de apropriação desse orçamento possam também ser repensadas, por exemplo, com destaque específico na matriz orçamentária e que sejam essas práticas e o respectivo orçamento institucionalizados, com sentido de continuidade e não apenas de um programa especial temporário.

Sabemos que as bolsas do Pibid são importantes para que muitos dos nossos licenciandos possam dedicar mais tempo aos estudos, incluindo nestes as atividades do programa, e não tenham que buscar seu sustento

em trabalho fora da universidade – pelo menos parcialmente, porque os valores dessas bolsas não são de manutenção integral. Alguns bolsistas têm o apoio complementar da família, outros da assistência estudantil. Por isso foi importante que o Pibid surgisse e é importante que seja mantido oferecendo bolsas para a iniciação à docência, como já ocorria na tradicional iniciação científica. Todavia, penso que a ampliação das práticas do Pibid para todos os estudantes de licenciatura – maior relação entre pesquisa, ensino e extensão na educação básica, maior intensidade de contatos e práticas formativas nas escolas públicas – requer a destinação de recursos compatíveis com tais atividades de estudantes, professores e técnico-administrativos, mas não necessariamente bolsas para todos. Na mesma perspectiva, estão as bolsas para os professores supervisores, que acolhem e articulam o Pibid nas escolas. Para estes, as bolsas foram um incentivo atraente para um trabalho novo e exigente, mas também por causa da fraca remuneração do magistério.

Nossa luta principal precisa ser por uma remuneração compatível com o nível profissional e pela institucionalização da formação continuada, de pesquisas e de extensão nas escolas. Isto é por demais importante: jamais descuidarmos, ao falarmos de formação de professores, de que a formação inicial está intimamente ligada à formação continuada, mutuamente condicionadas e condicionantes, bem como às condições de trabalho nas escolas, ao desenho e condições de implantação das suas carreiras e aos incentivos que estas dão à atividade de inovação e formação continuada, inclusive à progressiva titulação.

Precisamos garantir tempo para o planejamento e para a formação continuada na escola por período, cada ano letivo e cada fase da carreira, porque os professores também podem e devem realizar sua formação continuada em períodos de recesso dos alunos, ou seja, aqueles que não sejam de férias ou dias letivos. Assim nos vejo buscando uma política de valorização do magistério: carreira, remuneração e condições de trabalho juntas com a formação inicial e continuada – integradas e estruturantes da qualidade da educação.

Falando ainda das bolsas, é importante lembrar que também temos no Pibid bolsas para os professores universitários que se dedicam a projetos inovadores das licenciaturas, no campo da docência, similares ao estímulo à produção científica. Por isso eu disse que é preciso olhar com muito cuidado e discutir a qualidade da formação docente; e o Pibid pode nos ajudar a decidir sobre o que institucionalizar no projeto curricular das licenciaturas. É necessário vermos exatamente quais as condições de trabalho que, na universidade e nas escolas, são importantes para todos e não apenas para alguns. Propugnamos, além do programa especial, por investimento

e alocação orçamentária compatível com um projeto institucionalizado para a formação de professores com qualidade; não mercantilizar o compromisso com a inovação curricular e a qualidade acadêmica por uma remuneração temporária e pontual.

Com isso quero dizer que, para além da questão do dinheiro – necessário e insubstituível –, nós precisamos de outras estratégias e recursos para a institucionalização das formas de trabalhar interdisciplinarmente, e também nas e com as escolas de educação básica. Valorizar esse tipo de atividade na carreira do magistério superior, na avaliação dos professores universitários, na progressão funcional ou de carreira, na distribuição dos encargos, enfim, em todas as formas, porque os efeitos de uma política de incentivo à produção científica que nosso País vem adotando têm sido considerados positivos e visíveis. Refiro-me à política de incentivos à produção científica por programas como os da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

É preciso também valorizar a dedicação à docência e à extensão universitária; porém, com cuidado para evitarmos os problemas expressos no produtivismo acadêmico. Como reconhecer a produção de conhecimento e de recursos didáticos para a educação básica, como o Qualis? E como institucionalizar um ambiente organizacional mais adequado para a formação docente? Há muito o que fazer ao nosso alcance dentro da própria universidade, em cada curso, cada departamento. Como as formas de organização das universidades são cada vez mais variadas, felizmente, podemos construir com mais autonomia e sintonia com os tempos e espaços do campo de atuação das licenciaturas, que é a educação básica. Hoje já temos universidades sem departamentos, que se organizam em *campus* ou centros, como unidades acadêmicas maiores e menos disciplinares que as faculdades, escolas e institutos – em centros interdisciplinares, inclusive.

Então, precisamos valorizar essas atividades de trabalho com os alunos das licenciaturas, nas suas práticas, nas suas atividades de observação, nos pequenos e nos grandes estágios de um semestre ou dois de duração, de tempo integral nas escolas. Precisamos dedicar mais a pós-graduação à formação de professores da educação básica. Uma forma em que estou apostando, atualmente, é o mestrado profissional em educação, desenvolvido em parceria com as redes escolares para a formação continuada e cujos mestrados podem apoiar as licenciaturas no campo de prática.

Que seja também mais valorizada a educação continuada, mas de forma institucionalizada nas escolas e na carreira do professor da educação básica, na distribuição das horas de trabalho e dos encargos dos professores das escolas. Quero enfatizar a importância de o corpo docente das escolas

públicas dispor de tempo e recursos necessários para a sua formação continuada e para o acolhimento dos estudantes e professores da formação inicial, assim como para a gestão democrática dessa parceria. Que a escola tenha um quadro de pessoal compatível com o seu projeto político-pedagógico, constituído por pessoas que tenham disponibilidade e formação adequada, que sejam valorizadas pela atividade de coordenação pedagógica e de inovação pedagógica, inclusive. Promovendo essa articulação com a universidade, precisamos transitar para um momento de real e profunda mudança no conteúdo e no modo da formação inicial – reformando a concepção e a organização do trabalho nas licenciaturas, atuando junto com as escolas na sua reorganização como um ambiente de trabalho e reconhecendo suas diferentes atividades e formas de trabalho.

Fernanda Andrade: Os profissionais que realizam as atividades não docentes também precisam de formação. Como será feita?

Maria Beatriz Luce: A escola precisa se organizar contando não apenas com professores, mas com um quadro de técnicos de nível médio e superior que seja coadjuvante do trabalho dos professores, atuando na área pedagógica, administrativa e de apoio. Para isso, já temos as novas diretrizes curriculares para formação dos técnicos de nível médio para a área da educação. Inclusive, estamos pensando em cursos de tecnólogos, cursos de gestão da educação para profissionais não docentes.

194

Os institutos federais estão especialmente trabalhando com essa noção, dentro da concepção das novas diretrizes, feitas para atender inclusive uma modificação que havia sido feita há vários anos, quando eu ainda estava na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Aumentamos o catálogo de cursos técnicos para comportar a área da educação, por ser uma área extremamente importante e que requer especialização. Esses cursos podem ser feitos também por escolas técnicas de nível médio, podem contar com apoio conveniado de universidades, mas os considero de grande potencial para as antigas escolas estaduais que ainda tenham corpo docente com formação pedagógica adequada para a formação de pessoas na área de educação. Refiro-me àquelas escolas que antigamente se dedicavam à formação de magistério de nível médio.

Hoje trabalhamos com a formação de professores na educação superior, nas universidades, mas os cursos técnicos, principalmente aqueles que são feitos concomitantemente com o ensino médio e pós-médio, precisam formar pessoas que vão trabalhar na alimentação escolar, nas bibliotecas, na assistência administrativa, na segurança da escola, no apoio técnico e tecnológico aos professores, no cuidado das crianças, principalmente na educação infantil. Com técnicos formados, podem abrir-se novos cargos

no quadro das escolas e nas carreiras vinculadas às secretarias de educação dos municípios e do estado. Então, é toda uma área que já está bem formulada, na qual vimos trabalhando de longa data, para compor o quadro dos profissionais da educação. Dessa forma, enfatizo: nós temos que *renovar* e *inovar* os currículos das licenciaturas, mas também renovar e inovar as nossas formas de relacionamento com as escolas e com as secretarias de educação.

Fernanda Andrade: Como acontece, em nível nacional, o debate sobre a formação de professores?

Maria Beatriz Luce: Desde 2009, tem se estabelecido um ambiente nacional dedicado à discussão, à formulação, ao acompanhamento e à avaliação da política nacional de formação de professores,⁴ que tem uma organização em cada estado com representação das universidades e dos sistemas municipais de ensino, sendo coordenado pela secretaria estadual. É muito importante manter vivo e estar sempre revitalizando esse fórum de discussões substantivas sobre os programas que as secretarias municipais e/ou estaduais mantêm com as universidades para a formação continuada e inicial. Também é importante ali discutirmos os nossos PPCs⁵ das licenciaturas com os órgãos dos sistemas da região, as escolas, os egressos que estão hoje se destacando, e os profissionais que superaram as limitações da sua formação inicial, feita por nós, que são bons professores.

195

Fernanda Andrade: Quais são as deficiências da formação de professores atual?

Maria Beatriz Luce: Mais do que nunca, preocupa-me que os professores das licenciaturas – dentre os quais me incluo –, estão lendo e discutindo pouco sobre a pesquisa produzida sobre docência e formação de professores. Quais são as variáveis, os fatores, as condições em que se formam melhor os professores? Isso vale também para toda a pedagogia universitária, as fragilidades que nós temos de domínio dessa matéria não são menores que as limitações das licenciaturas. Eu me surpreendo, muitas vezes, como nós não usamos argumentos com base em pesquisa, mas nem por isso se pode admitir o trabalho para a formação docente como menor, menos exigente ou menos valorizado do que o da formação científica.

A iniciação à docência tem suas peculiaridades, precisa construir mais sua própria identidade, que não é de natureza diversa ou oposta à iniciação científica. É iniciação “científica” no campo da docência, essa é a noção do

⁴ Estabelecida no Decreto nº 6.755/2009, revogado e atualizado por meio do Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>.

⁵ Projetos Pedagógicos de Cursos.

Pibid de que falamos. É extremamente importante compreender e fazer com que os nossos cursos de licenciatura não tenham falta de conteúdo, de tempo de estudo e de dedicação sobre a produção científica na área de formação de professores, de organização do trabalho na escola e na universidade, de desenvolvimento e uso das tecnologias. Havendo o abreviamento ou superficialidade desses conhecimentos e das correspondentes práticas, os nossos cursos vão se empobrecendo.

Contamos, ainda, com o problema real de que os nossos alunos das licenciaturas são em vasta maioria trabalhadores que estudam. Isso tem levado a uma cultura de que cursos de licenciatura não sejam de tempo integral ou que possam funcionar em horários e lugares nos quais não se tenha o campo de prática disponível para observações, entrevistas, experimentações, práticas e estágios. Essa problemática da desigualdade econômica incide sobre as condições dos cursos de graduação.

Fernanda Andrade: Temos observado – e as pesquisas têm confirmado –, uma desvalorização das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas. Constatei que aqueles que se integram ao Pibid dão mais valor à psicologia, sociologia, filosofia, didática num universo onde, algumas vezes, os próprios professores das disciplinas específicas se acham em vantagem em relação aos das disciplinas pedagógicas. Teria algo a comentar sobre o tema?

196

Maria Beatriz Luce: Isso acontece, sim, por vários motivos. Os professores das disciplinas básicas e os da formação pedagógica não se conhecem, não dialogam. Eles não podem construir respeito e conhecimento uns sobre a matéria e as práticas dos outros, porque não estão juntos em nenhuma das práticas, em nenhum dos projetos de pesquisa que precisamos ter nas escolas e sobre as escolas.

Em algumas universidades estamos vivendo, nos últimos anos, um fenômeno com o qual eu não consigo me conformar, porque não considero ser essa uma solução para um problema que tem razões, mas nem todas desveladas ou que justificariam a nova situação. É fato que algumas licenciaturas estão sendo criadas sem nascerem junto com a “Faculdade de Educação”, setor mais especializado em formação de professores. Há áreas, como matemática e física, entre outras, que estão constituindo licenciaturas em seus institutos, inclusive, fazendo currículos com várias qualidades, já de acordo com as novas diretrizes quanto a mais práticas etc., mas com um corpo docente que não está dialogando com os fundamentos da educação, com a didática geral, com as práticas e os estágios articulados com outras áreas. Professores e licenciados que não se encontram interdisciplinarmente, multidisciplinarmente, estão, assim, fazendo uma formação de professores disciplinar e separada dentro da universidade. Isso está acontecendo e, ao

invés de articulação e interdisciplinaridade, estamos caminhando para a fragmentação, o isolamento.

Isso não é questão que vá se resolver com bolsa ou com algum programa especial. Precisamos ter uma discussão na própria universidade sobre essas concepções e com as secretarias de educação também, para que essas instituições trabalhem juntas, favorecendo o coletivo multidisciplinar e interdisciplinar nas escolas.

Fernanda Andrade: E sobre os espaços onde podem atuar os alunos das licenciaturas, há previsão nos projetos político-pedagógicos das escolas?

Maria Beatriz Luce: Na universidade e na educação básica, articuladamente, é preciso discutir também a política de currículo, a de materiais e tecnologias educacionais, assim como a política de formação inicial e continuada e a de gestão democrática das escolas e da política educacional.

Incluo, ainda, a política de infraestrutura escolar, porque a arquitetura do prédio e o uso do espaço, inclusive do pátio escolar e de outras dependências, são fundamentais para as atividades de formação de professores. Precisamos de espaços adequados nas escolas para que nossos alunos das licenciaturas estejam nas salas de aula, nos laboratórios e nas bibliotecas e, precisamos, ao mesmo tempo, rever permanentemente a nossa política de avaliação – a avaliação da educação básica e a da universidade, no sentido de avaliações institucionais sobre o projeto pedagógico, e a avaliação da concepção e da implementação do projeto pedagógico numa perspectiva institucional.

Tudo isso depende de uma adequada política de financiamento, e, no momento, há uma crise econômica e orçamentária no bojo da crise ética e política. Não é admissível a severa ameaça a um dos últimos bastiões que temos, que é a vinculação orçamentária da educação – uma conquista do início dos anos 80, ainda na transição democrática, com a Emenda Calmon, consagrada na Constituinte de 1988. Está ameaçada! Então, nós precisamos fazer essa discussão em contexto.

Mais do que tudo, na formação de professores é preciso considerar as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais da educação básica e as diretrizes de formação, além das necessidades de pessoal, infraestrutura e materiais para a educação pública de qualidade. Estávamos discutindo-as e não podemos esmorecer nem nos atrasar com outra Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, nem com o que temos chamado de “base comum nacional das licenciaturas”. Essa discussão, que já vem de décadas, também precisa convergir com as demais políticas.

Fernanda Andrade: Os mestrados profissionais podem ser vistos como formação continuada?

Maria Beatriz Luce: No meu entender, os mestrados profissionais em educação e ensino são uma oportunidade de formação continuada de professores. Quando têm uma concepção realmente adequada desse curso, os mestrandos são profissionais da educação – em efetivo exercício ou licenciados – com condições de participarem de um coletivo de orientação que, desde o primeiro dia de estudos, ocupa-se com um eixo de formação que é o projeto de diagnóstico das condições da instituição onde trabalham. Esse diagnóstico vai resultar na elaboração de um projeto de intervenção, ou um projeto de pesquisa-ação, que tem como culminância do mestrado um relatório dessa intervenção, dessa pesquisa-ação, realizada no lugar de trabalho, nas horas de trabalho, durante o mestrado. Isso, para mim, é extremamente auspicioso.

Fernanda Andrade: O curso de pedagogia tem sido considerado muito abrangente, não formando adequadamente o professor nem o supervisor pedagógico. O que pensa sobre isso?

Maria Beatriz Luce: O curso de pedagogia é hoje uma licenciatura como as outras, inclusive agora igualadas em carga horária. Não forma o supervisor, o diretor escolar, o inspetor nem o orientador educacional. Essas eram as antigas habilitações da licenciatura e/ou bacharelado em pedagogia, que não existem mais há 10 anos. Hoje trabalhamos com os princípios já instituídos de formação continuada e de gestão democrática, que levam a novas e diversas configurações sobre a organização do trabalho nas escolas e nos órgãos normativos, administrativos e de pesquisa e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Então, concebemos as escolas com equipes de coordenação (ou diretivas) compostas por professores e, às vezes, por outros profissionais que também se especializaram em educação, que são reconhecidos por seus pares em experiência e formação continuada, que trabalham colegiadamente, nas secretarias e conselhos municipais e estaduais também. Portanto, as licenciaturas são o ponto de partida, a formação inicial dos profissionais da educação, e não são o lugar da capacitação em funções ou cargos de direção ou especialização.

A licenciatura em pedagogia, como hoje estabelecida, visa atender especificamente à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, pela ampla base de fundamentos e noções educacionais que esse curso mantém, dada sua história e perfil de docentes, os licenciados em pedagogia são também reconhecidos por sua condição de coordenação pedagógica. Aliás, penso que um dos maiores desafios que os cursos de pedagogia ainda enfrentam é aprofundar a formação sobre saberes e práticas da docência para crianças.

Na minha concepção, aderente às diretrizes nacionais atuais, a formação de todos os licenciados deve abranger o domínio dos conhecimentos da matéria que vão trabalhar com as crianças e adolescentes – ou com os jovens e adultos – e de uma base comum nacional de formação docente. Nesta, constam conhecimentos sobre o mundo de hoje, a sociedade em que vivemos, a produção da ciência e da cultura – como em todos os cursos de graduação – e conhecimentos próprios das licenciaturas, a partir da realidade escolar local, nacional e internacional. Todos os licenciandos precisam conhecer as escolas e as condições de vida e de trabalho dos estudantes e dos professores da educação básica; a política educacional e curricular; e os conhecimentos científicos e práticas sobre ensinar e aprender.

Ensinar e aprender acontecem no contexto da realidade escolar e da organização do sistema educacional, portanto, todos os licenciados precisam aprender sobre o direito à educação, a organização do estado brasileiro para a gestão da educação e sobre a organização de uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo. O trabalho, nesta perspectiva, deixa de ser uma finalidade da educação básica e passa a ser um princípio para formar pessoas felizes, realizadas, íntegras e críticas, preparadas para a vida em democracia e não apenas para o mercado. Dessa forma, surge a concepção de organização escolar que tem como objeto o conhecimento e, como razão principal, o reconhecimento da individualidade dos sujeitos e da organização da formação coletiva da cidadania. Portanto, organizar práticas democráticas em sala de aula e de gestão da escola com participação, organização e divisão justa do trabalho é um conhecimento e uma prática que todos os licenciados precisam ter, não só os da pedagogia.

Diretores e coordenadores pedagógicos de escolas do ensino fundamental e médio são professores graduados em qualquer das licenciaturas. Quando nós temos essa noção de educação continuada e uma meta do Plano Nacional de Educação, que já foi alcançada em muitos estados brasileiros, de ter 50% dos professores de educação básica com cursos de pós-graduação, vemos que a formação de coordenador pedagógico e de diretor de escola começa na licenciatura, mas não será específica em curso de graduação. Não existe mais formação de “pedagogo”, isto é, de bacharel em pedagogia, desde os pareceres de 2005⁶ e 2006.⁷

Essas funções são para quem tem experiência de magistério e pós-graduação, não podem ser para uma pessoa que se forma hoje e já vai ser coordenador ou diretor de uma escola. Para isso temos os cursos

⁶ Parecer CNE/CP nº 3/2005. Assunto: Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

⁷ Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui as diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

de especialização, extensão e mestrados profissionais. Defendo que trabalheemos nesse horizonte, porque temos excelentes diretores de escola que são professores de português, de matemática, de sociologia, de artes, de língua estrangeira. Na minha opinião, coordenadores pedagógicos e diretores de escola devem surgir do coletivo da escola, são as pessoas que os colegas reconhecem com qualidade de conhecimento e de liderança.

Maria Beatriz Luce, doutora em Educação pela Michigan State University, é professora titular de Política e Administração da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil). Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2004-2012); presidente da Comissão de Implantação e reitora *pro tempore* da Universidade Federal do Pampa (2007-2011); e secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (2014-2015).

lucebmb@ufrgs.br

Fernanda Borges de Andrade, mestre pela Universidade de Uberaba (Uniube) e doutoranda em Educação, linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora assistente no Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). De fevereiro de 2011 até junho de 2015 foi coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid da UFTM.

feborgesaz@yahoo.com.br

reserhas

Limites do acesso e do sucesso no ensino superior

Thiago Antônio de Oliveira Sá

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. 240 p.

Organizada pelas professoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Gabriela Honorato e Rosana Heringer, a coletânea *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* segue uma agenda de pesquisa pujante, que tem como sujeitos os estudantes universitários de origens populares, em um contexto nacional de expansão da oferta de vagas no ensino superior. Seu tema geral são os efeitos das políticas para democratização do acesso e da permanência na graduação, como as medidas de expansão de instituições, cursos e vagas e as ações afirmativas. O livro dedica-se fundamentalmente aos estudantes do curso de pedagogia, seus perfis, vivências e estratégias na qualidade de aspirantes a docentes da educação básica, embora contenha trabalhos sobre temas afins. A obra divide-se em duas partes: a primeira apresenta artigos que discutem resultados de pesquisa realizada com ingressantes do curso de pedagogia da UFRJ; a segunda contempla trabalhos sobre acesso, permanência e desempenho no ensino superior brasileiro.

Na introdução, as organizadoras exploram os resultados da pesquisa, evidenciando que a reserva de vagas proporcionou oportunidade de acesso ao ensino superior público para estudantes cotistas, mas que suas motivações para o ingresso no ensino superior estavam mais associadas ao fato de estudar na UFRJ do que ao curso em si.

No primeiro capítulo, "O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012", Rosana Heringer avalia que as políticas de democratização ampliam oportunidades para a participação de grupos populares

no ensino superior. Todavia, subsistem fatores que limitam suas chances de permanência, como dificuldades financeiras, conciliação com o trabalho e pouca participação acadêmica. Além disso, a “escolha” do curso por esses estudantes é realista: dá-se mais pelas expectativas de ingresso do que por desejo. Assim, persistem os desafios para que as intenções de inclusão e democratização das políticas de reserva de vagas não sejam frustradas.

No segundo capítulo, “Origem social e vocação profissional”, Maria Lígia de Oliveira Barbosa examina o perfil socioeconômico do corpo discente majoritariamente feminino, confirmando a origem bastante modesta das estudantes. Analisa a escolha da carreira, verificando que o sentido atribuído ao curso por jovens de camadas populares, muitas das vezes, é o de uma opção realista. Conclui-se, que a formação de professores para a educação básica é uma instância de rejeição, onde se situam estudantes que não necessariamente queriam estar ali, mas ali foi onde puderam chegar.

Em “Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio”, no terceiro capítulo, Carolina Zuccarelli compara as trajetórias das estudantes com base no ensino médio cursado por elas e verifica que boa parte é oriunda de cursos normais. A autora observa que essas normalistas tendem a manter uma relação burocrática com o diploma de pedagogia, isto é, elas privilegiam a obtenção de credenciais para aumento de salário e não a “qualificação” ou o aprimoramento profissional. Depreende-se do texto que, para esse grupo de estudantes, o ensino superior é visto como um protocolo para a mobilidade social.

Gabriela Honorato, no quarto capítulo, “Investigando ‘permanência’ no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ”, salienta a falta de tempo como um problema recorrente desses estudantes, assim, a vivência acadêmica torna-se restrita à frequência às aulas. A autora conclui que é urgente uma pedagogia da “afiliação” que acolha e torne o trabalho acadêmico familiar. O texto aponta para a insensibilidade e a indiferença da universidade quanto à realidade escolar e social de estudantes oriundos de grupos sociais “estreados” no ensino superior público brasileiro.

O quinto capítulo, “E agora, José?”, de Écio Portes, abre a segunda parte do livro. O autor enfatiza a importância de estudos empíricos sobre a trajetória escolar e a permanência dos jovens pobres em universidades públicas, os “estatisticamente improváveis”. Fazendo um retrospecto da assistência estudantil no Brasil, Portes chama a atenção para a importância da pesquisa empírica no contexto atual, de expansão do ensino superior público e do aumento do número de vagas. O texto indica uma concepção mais ampla de acesso, que aborde também a permanência, sobretudo quando se trata daqueles que são pioneiros em suas famílias como universitários.

No sexto capítulo, “A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das Ifes por cor e condição de ingresso”, Gabriela Honorato traça um quadro da participação em atividades complementares como pesquisa, estágio, extensão e da distribuição de bolsas sociais e acadêmicas entre cotistas e não cotistas nas instituições federais de ensino superior (Ifes). Questionando os reais efeitos da “bolsificação”, a autora destaca a importância da participação em atividades complementares para a afiliação institucional e a integração à vida acadêmica. Falta ao texto explicitar se a participação em atividades extracurriculares tem alguma

correlação com o recebimento de bolsas sociais, para que se observe em que medida esse auxílio facilita (ou não) a afiliação acadêmica ou, ainda, se esta segue sendo um privilégio de classe social. A “bolsificação” influi no pleno engajamento acadêmico?

No sétimo capítulo, “Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior”, Clarissa Santos aborda a heterogeneidade entre os bolsistas, os cursos e as instituições. Boa parte desses estudantes são trabalhadores, o que implica dificuldades acadêmicas, de afiliação universitária, de desempenho e de permanência. Além disso, muitas das instituições e dos cursos frequentados por meio de bolsas são “desqualificados”. Quanto aos avanços e limites do Programa Universidade para Todos (ProUni), por um lado, esse programa é um mecanismo de inclusão; por outro, de exclusão, pois pode proporcionar uma formação de má qualidade. A partir do texto, atenta-se para o que ainda precisa ser feito para que o ProUni signifique, de fato, democratização do ensino.

Ana Carolina Cardoso e Hustana Vargas assinam o oitavo capítulo: “Invisíveis no *campus*: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense”. Comparando as experiências desses estudantes, elas concluem que, apesar das políticas de inclusão, persistem “artimanhas da exclusão”, porque os/as de pedagogia, comparados aos de engenharia, têm frequentemente perfil econômico mais baixo, optam pelo curso por causa da facilidade do ingresso e não pela carreira, e possuem mais bolsas de assistência do que de atividades acadêmicas. Repete-se um ponto já bastante evidenciado pela literatura: a distribuição socialmente determinada dos estudantes pelos cursos, conforme suas respectivas condições socioeconômicas, sendo engenharia e pedagogia, respectivamente, exemplos de cada um dos extremos da hierarquia acadêmica.

No nono capítulo, “Algumas reflexões sobre a identidade do curso de pedagogia”, Silke Weber aponta que, em função de mudanças na legislação e das disputas políticas em torno da definição do seu currículo, os cursos de pedagogia no Brasil resultam fragmentados, com conjunto disciplinar disperso, repletos de disciplinas teóricas e de “fundamentos”, em detrimento das questões pedagógicas e educacionais concretas. O resultado são cursos de baixa formação específica, de viés ideológico, infensos a mediar teoria e prática e alheios às demandas do mundo do trabalho do pedagogo. A análise apresentada serve de alerta para outros cursos, como ciências sociais e serviço social, nos quais a formação teórica pode ocorrer desconexa da prática profissional de seus graduados.

No décimo capítulo, “Análise do desempenho de cotistas e não cotistas dos cursos de pedagogia do Enade”, Márcia de Carvalho traz resultados de comparações entre esses dois grupos de formandos, limitando sua análise às universidades públicas em 2011. A autora demonstra que cotistas e não cotistas não diferem quanto ao tempo levado para concluir o curso, embora não cotistas tenham desempenho ligeiramente superior no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Apesar de eventuais dificuldades que cotistas venham a ter em seu desempenho, isso não os impede de se graduar em quatro anos. Contra perspectivas pessimistas e críticas à implementação da política de cotas no ensino superior brasileiro, o texto traz importantes evidências empíricas acerca do desempenho de seus beneficiários, cujo sucesso em concluir os cursos é semelhante ao dos não cotistas.

Metodologicamente, recomenda-se cautela na leitura dos dados da pesquisa com estudantes, das interpretações feitas e das conclusões tiradas. A amostra foi colhida conforme a disponibilidade para coletá-la, sem observância dos critérios de aleatoriedade, probabilidade e de validação estatística, como nível de confiança e margem de erro. Além disso, as autoras envolvidas na pesquisa hesitam entre o mero exame de dados absolutos e a pretensão de estabelecer generalizações sobre o universo de ingressantes do curso de pedagogia da UFRJ. Quando se limitam aos participantes da amostra, isto é, aos números absolutos, as autoras dispensam a função primordial da amostragem, que é, a partir dos casos selecionados, permitir inferir sobre a população total. Limitar-se à mera comparação de números absolutos não faz sentido porque resulta uma análise em miniatura, descredenciada para oferecer generalizações sobre o universo de pesquisa. Quando arriscam estabelecer generalizações, o fazem sem quaisquer garantias de que elas estão a uma distância aceitável dos parâmetros reais da população total, porque o modo como a amostra foi coletada não o permite. Assim, incorrem em especulações que, em função da própria precariedade amostral, podem indicar conclusões enganosas sobre a população que estudaram. Portanto, como contribuição metodológica, o livro é passível de críticas, por causa da inadequação do trabalho estatístico perante os objetivos de pesquisa traçados.

Contudo, como mapeamento teórico do debate sobre acesso e sucesso no ensino superior brasileiro, a obra é uma importante referência, pois abrange os principais tópicos do debate contemporâneo, recorrendo, para isso, a exaustiva pesquisa bibliográfica, na qual se destaca a atualidade das referências consultadas. A implantação das políticas de cotas, os contornos da expansão recente, os resultados realmente alcançados pelas políticas de inclusão são alguns dos temas descritos e analisados de forma articulada. E todos eles calcados em pesquisa qualitativa com os “novos” estudantes, focando suas vivências, suas motivações para o ensino superior, seus critérios de escolha do curso, suas dificuldades de afiliação, os obstáculos enfrentados pelos estudantes trabalhadores, etc. O livro é referência no estudo da ampliação da oferta de vagas no ensino superior, sobretudo federal.

Por fim, os estudiosos das políticas públicas para o ensino superior e a formação de professores encontrarão na obra os limites da inclusão de “novos” estudantes nas universidades públicas. Fica evidente o menor prestígio dos cursos de formação de professores que, como o de pedagogia, são procurados mais como estratégia de ingresso do que por um interesse genuíno na docência. O livro interessa a pesquisadores da formação de professores, pois retrata a docência como chance realista de acesso ao ensino superior, principalmente em instituições prestigiadas, cuja reputação costuma valer mais do que o curso no qual se ingressou.

Thiago Antônio de Oliveira Sá, mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando em Sociologia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professor assistente na Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Minas Gerais.

oliveirasa@yahoo.com.br

Experiências formativas do Pibid em uma universidade pública: movimentos de integração com a escola

Amanda Regina Gonçalves

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; ROSSATO, Luciana (Org.). *Reflexões sobre as experiências do Pibid na Udesc*. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc, 2015. 251 p.

A coletânea *Reflexões sobre as experiências do Pibid na Udesc* foi organizada por Rosa Elisabete M. W. Martins e Luciana Rossato, professoras nos cursos de licenciatura e, respectivamente, coordenadoras de área dos subprojetos de geografia e história do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis.

A publicação traz treze textos, escritos por professores coordenadores de subprojetos e da equipe de gestão do Pibid-Udesc, que tratam de trabalhos desenvolvidos em contextos escolares, fomentando a aproximação entre a formação acadêmica e as situações práticas vivenciadas nas escolas. Este livro representa um movimento de produção de conhecimento específico do período atual nas licenciaturas brasileiras, cuja particularidade se define pela implantação e primeiros resultados, sobretudo quanto à promoção da integração entre a universidade e a educação básica, de um programa de formação de professores para a educação básica implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tradicionalmente a Capes “desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”, mas, a partir de 2007, por meio do Pibid, passou também a atuar na formação de professores da educação básica.

O Pibid é evidenciado como parte de avanços nas políticas públicas atuais direcionadas à formação de professores no Brasil, com impacto forte nos cursos de licenciatura. Os relatos de experiência são tomados como importantes, pois

fomentam a aproximação do mundo teórico, inerente à formação acadêmica, com as situações práticas vivenciadas na sala de aula das escolas.

O primeiro capítulo, "Por uma educação plena: a Udesc e o Pibid", de Sandra Makowiecky, auxilia o leitor a entender os desafios enfrentados na implantação do Pibid nessa universidade e que também foram comuns a muitas outras, especialmente para aquelas que apresentam um contexto de expansão, sobretudo de licenciaturas, no qual não é valorizada a formação de professores. Entre os principais desafios, destacam-se o de consolidar uma nova cultura de formação docente centrada na relação teoria/prática, e o de enfrentar as desarticulações entre educação superior e educação básica.

No capítulo "Pibid Geografia da Faed/Udesc: experimentações na iniciação à docência", Rosa Elisabete M. W. Martins discute como modelos de escola vigentes carecem de identificar que o saber escolar não é o acadêmico, nem uma simplificação deste, mas sim uma forma particular de conhecimento, que exige novos olhares para reinventar a escola. Experiências como monitorias, oficinas com o uso de literatura no ensino de geografia, projeto de organização de jornal escolar e trabalhos de campo no centro da cidade são relatadas pela autora, que destaca a importância dessas atividades para a compreensão da organização e do funcionamento da escola. Elas também promoveram o fortalecimento da prática investigativa, enquanto compromisso com a profissionalização do professor e com a produção de saberes pedagógicos que dialoguem com as problemáticas educacionais e da ciência geográfica.

208

No terceiro capítulo, "Tornar-se professor de história: a experiência como bolsista Pibid", Luciana Rossato e Núria A. S. de Oliveira trazem representações de licenciados egressos do Pibid-História presentes em memoriais escritos por eles sobre a participação e as contribuições do projeto para a formação docente e o ensino de história. Dentre elas, destaca-se a realização do projeto "Cine-história", com o objetivo de abordar conflitos, preconceitos e violência no espaço escolar. Desse projeto resultaram duas contribuições para a formação do licenciando: trabalhar com questões referentes à discriminação étnico-racial, social, de sexo e de gênero, por meio dos debates provocados pelos filmes selecionados, e produzir um vídeo, que os levou a conhecer e manipular programas de edição de imagens.

O quarto capítulo, intitulado "O Pibid e suas repercussões na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental", foi escrito pelos coordenadores de área do subprojeto de pedagogia do Pibid-Udesc, Alba R. B. de Souza e Lourival J. Martins Filho, que, apoiados em António Nóvoa (2009), discutem sobre o "abismo" acadêmico, caracterizado pelo fato de instituições de formação de professores ignorarem ou conhecerem mal a realidade das escolas. A análise dos dados, obtidos pelos questionários aplicados a dez bolsistas de iniciação à docência do curso de pedagogia sobre as principais aprendizagens que o programa lhes proporcionara, revelou que o Pibid é percebido como uma importante iniciativa na construção de novas possibilidades de formação docente vinculada às demandas da educação básica, na integração escola e universidade, na valorização da carreira de professor e na conquista da profissionalidade docente. Os autores concluem que a formação

da identidade e a profissionalização docente necessitam de uma maior integração entre as demandas da educação básica e a formação inicial do professor, sendo uma responsabilidade de diversos segmentos, como universidades, agências de fomento, sistemas de ensino e gestores.

No quinto capítulo, “Relato de experiências com uma horta agroecológica no ensino de geografia: sabores e saberes na educação básica”, Marina C. R. e Silva, Mariama B. Bacci e Ana Maria Hoepers Preve apontam que a horta é considerada um clichê da educação ambiental devido ao fato de muitos trabalhos reproduzirem dela uma imagem sem concebê-la de forma crítica, deixando que, muitas vezes, funcione a partir de um sistema normativo, sem reflexão sobre os porquês daquela ação. Para superar o clichê, é necessário saber que ele existe e a abordagem agroecológica é indicada como bastante dinâmica e prática para a construção coletiva de uma horta no espaço escolar. As autoras relatam que dela colheram alimentos, experiências, saberes, carinho, paciência, cooperação e reflexão, além de emergirem, dali, diversos minicursos, aulas práticas, trabalhos de conclusão de curso e de mestrado. Entre as atividades realizadas, destaca-se o cultivo de alimentos orgânicos contraposto ao de alimentos com agrotóxicos, pois o primeiro não usa agentes tóxicos poluidores e propõe técnicas e métodos sustentáveis de produção de alimentos. Essa abordagem permite, ainda, o desenvolvimento de agroecossistemas que têm por princípios a geração da biodiversidade, o respeito a todas as formas de vida, à saúde e à segurança alimentar, os policultivos, a reciclagem de matéria orgânica. Os participantes também realizaram expressões artísticas nas paredes da horta, reconhecimento de plantas medicinais, brincadeiras e produção de mudas. O projeto nomeado “Espaço Coletivo Bicho Urbano” teve início em 2012 por meio do Pibid e estava no seu terceiro ano de funcionamento.

No sexto capítulo, “O teatro e o projeto Pibid da Udesc: breve panorama dos desafios da formação do artista docente”, Vicente Concilio apresenta a integração dos estudantes da licenciatura em teatro ao contexto da educação básica, dada, primeiramente, pela participação dos licenciandos em reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho Escolar, reuniões com pais e responsáveis, entre outras atividades realizadas em uma escola parceira do subprojeto. Ao mesmo tempo, foi proposta uma ampliação das atividades curriculares em teatro para espaços escolares, construindo novos lugares de prática teatral oferecidos pela escola, como pátios, corredores e quadras. São destacados estudos e atividades que utilizavam o jogo dramático como aliado na exploração de possibilidades expressivas e corporais dos alunos, como a disponibilidade para improvisar, a ampliação do repertório vocabular e gestual, a capacidade de criação e integração a projetos coletivos, o desenvolvimento da escuta aos parceiros e à plateia, a apreciação de outras linguagens artísticas além do teatro. O autor conclui que essas atividades fazem parte do objetivo de reforçar a prática do ensino de teatro nas escolas a partir do próprio fortalecimento da formação inicial do professor e observa que a qualidade das experiências na escola pública é um fator que pode, em médio prazo, mudar o panorama atual que reflete pouca presença da linguagem teatral nas escolas.

No sétimo capítulo, intitulado “Pibid Educação Física: aprender a ser professor na docência”, Gelcemar O. Farias, Marília G. Pinto, Adriana Werner e Alexandra Folle discutem as atividades inseridas no Pibid como oportunidades de relação entre a formação teórica e a familiarização com a realidade, dinamizando a formação dos licenciandos e a compreensão da cultura docente. São apresentadas três ações ocorridas no ano de 2014 em uma escola municipal de Florianópolis: o desenvolvimento de mural temático sobre a Copa do Mundo, a produção de um jornal escolar e o desenvolvimento de práticas e reflexões por meio do esporte e de jogos culturais. O “Mural da Copa Pibid” buscou mobilizar os alunos da escola como um cenário representativo dos conteúdos da disciplina de educação física e outras áreas. Nele foram inseridas questões históricas sobre os dois momentos em que a copa aconteceu no Brasil (1950 e 2014), as seleções, os estádios de futebol, as localizações geográficas, as bandeiras e as notícias que marcaram época. Essas ações foram concomitantes ao desenvolvimento de aulas, nas quais foram estudadas questões sociais, políticas e esportivas. Durante os jogos da Copa, os alunos da escola complementavam o mural com os resultados diários dos jogos e informações sobre o evento no Brasil. Já a ação de elaboração de um jornal escolar foi um trabalho interdisciplinar de turmas de alunos envolvidas no Pibid de educação física com as professoras de português, ciências e informática e a direção da escola. Em reuniões semanais foram definidos e desenvolvidos: o nome e o logo do jornal, o *layout*, as seções e seus conteúdos (Capa, Coluna do Professor, Clubinho de Ciências, Coluna do Aluno, Coluna do Aluno Repórter e Notícias da Escola). A terceira ação, que promoveu os jogos culturais na escola, partiu de práticas esportivas e recreativas em formato de gincanas (corrida de perna de pau, corrida do saco, chinelão, cabo de guerra, desafios organizados em tarefas) que buscavam desenvolver a mobilização dos estudantes no que diz respeito a autonomia, organização, solidariedade, responsabilidade, tolerância, fraternidade, compreensão e a promoção do exercício da cidadania. Os autores concluíram que tais ações dinamizaram a formação inicial dos licenciandos, destacando-se a permanência dos bolsistas ao longo dos projetos, pois tal inserção prolongada possibilita a aquisição de habilidades e competências que favorecem o conhecimento *in loco* da futura profissão, e também a intersecção entre a professora supervisora e os bolsistas, promovendo a socialização de saberes e deflagrando a sensibilidade da formação docente, ao mesmo tempo em que consolida as emergentes necessidades da escola e o conhecimento da realidade.

No oitavo capítulo, “Artes visuais como experiência: entre cultura visual e paisagem”, Jocielle Lampert trata de reflexões sobre o campo de estudo da cultura visual e suas aproximações com a diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade, nos quais a arte se torna produção cultural. Inicialmente, os licenciandos desenvolveram trabalhos de campo no bairro da escola para buscar o entendimento da cultura visual do entorno da escola, com o objetivo de pesquisar as visualidades presentes no cotidiano daquela região, além de buscar tessituras sobre o contato com a comunidade, especialmente junto aos alunos da escola e seus locais de moradia. Em outra escola, o trabalho fundamentou-se em estudos que relacionavam paisagem

e artes visuais, principalmente em obras de artistas que os alunos viam em museus, igrejas e galerias de arte da cidade. Conclui que, para ser um professor artista, é necessário que a pesquisa seja inerente ao processo de criação, e que se pondere sobre o lugar/espço/tempo de produção e recepção do “objeto” artístico.

No capítulo nono, intitulado “Aquecimento global: construindo uma ilha de racionalidade como prática interdisciplinar no ensino de física”, Ivani Lawal, Tatiane Floes e Karlinne Devegili apresentam as etapas de modelos interdisciplinares para representar situações cotidianas, com base na Ilha Interdisciplinar de Racionalidade, proposta por Gérard Fourez (2002), que a define como sendo uma intervenção de uma modelização adequada para uma situação específica. Essa metodologia permite que o estudante se expresse e se posicione diante de assuntos relacionados ao seu cotidiano, com responsabilidade, desenvolvendo certa autonomia e uma linguagem científica adequada. A atividade foi executada em cinco etapas: apresentação da proposta e de uma “carta problema” contendo uma descrição da problemática do aquecimento global e uma pergunta sobre como evitá-lo; panorama das questões e divisão dos grupos de trabalho; pesquisa e trabalho de campo; esquema geral da situação; e síntese do trabalho. Os autores concluíram que a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade é uma estratégia de trabalho escolar que desenvolve a autonomia de pesquisa nos estudantes e a linguagem científica, além de promover uma atividade interdisciplinar.

Descrevendo os caminhos percorridos pelos bolsistas, no décimo capítulo, “Vivências do subprojeto Pibid da licenciatura em matemática da Udesc”, Regina H. Munhoz, Ivanete Z. Siple e Marnei L. Mandler apresentam a sequência de algumas atividades. Iniciam pelos estudos de referencial teórico, a exemplo do livro “O laboratório de ensino de matemática na formação de professores” (Lorenzato, 2006), estudado no subprojeto quando da implementação de um laboratório de educação matemática na escola pelo subprojeto do Pibid. Também citam o desenvolvimento de um projeto de reforço de ensino denominado Clube de Matemática; a elaboração e realização de uma gincana, a Gincanamática, para incentivar o trabalho em equipe e o desenvolvimento do raciocínio lógico; confecção e aplicação de jogos educativos e de roteiros de atividades interdisciplinares; confecção de fichas sobre matemáticos que são referências históricas para a ciência; oficinas de matemática com o uso do *software* livre Geogebra; estudos sobre história e cálculos sobre os impostos. Por fim, apresentam dados sobre os licenciados egressos desse subprojeto do Pibid, evidenciando, nas ações posteriores, fatos relacionados à educação matemática e às atividades desenvolvidas no Pibid, como o aprofundamento de pesquisas sobre as atividades do Pibid em trabalhos de conclusão de curso; divulgação e publicação dos trabalhos em eventos de educação e educação matemática; e o fato de quase metade deles estar atuando na docência na educação básica, outros continuando os estudos em cursos de mestrado na área de educação matemática e ensino de ciências, e uma licenciada atuando como professora na própria universidade.

No décimo primeiro capítulo, “Atividades desenvolvidas no primeiro projeto do Pibid Química-Udesc”, Maria da Graça M. B. Martin e Fabíola C. Viel tratam da práxis como fundamento que permite desenvolver as capacidades do pensamento por meio do relacionamento dialético com as atividades de ensino realizadas na escola. Entre as atividades realizadas no subprojeto de química na escola,

destacam-se a construção e o funcionamento de um biodigestor, a confecção de um painel dos elementos da tabela periódica, e a organização de uma feira de ciências na escola. As autoras ressaltam que há licenciados egressos desse subprojeto que atuam na rede pública de ensino ou são mestrados na área de educação.

No décimo segundo capítulo, "Materiais educativos de inclusão: perspectivas interdisciplinares", Maria Cristina Fonseca Silva, Regina F. Schambeck e Eloísa C. Gonzaga apresentam ações desenvolvidas na escola junto a alunos com necessidades especiais, por exemplo, no setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de demonstrar a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola para a educação inclusiva. As ações iniciaram-se com a observação e a problematização da realidade escolar, seguidas de proposições alternativas de intervenção na escola e diagnóstico das práticas inclusivas nas salas de aula. Também se destacaram os estudos para se construir o conceito de interdisciplinaridade entre os membros do grupo. O texto traz perspectivas históricas do jogo e do brincar e experiências de produção de jogos (jogo da face, dominó musical, jogo viajante, quebra-cabeça musical, rota portuguesa, entre outros) por meio de atitudes interdisciplinares preocupadas com processos de inclusão de alunos com necessidades especiais.

No último capítulo, "A performance musical na formação de pensamento crítico: uma experiência no subprojeto da área de música", Vânia B. Müller, Arthur Boscato e Pedro Henrique de O. da Silva mostram como atividades musicais em sala de aula – por exemplo, oficinas de violão e outros instrumentos –, podem ser oportunidades de exercício da autonomia responsável, por meio de uma abordagem crítica e politizada na formação de futuros educadores musicais. Os autores descrevem a criação e desenvolvimento da Companhia Musicar nas escolas parceiras do Pibid, a organização de recitais didáticos e a apropriação de objetos sonoros alternativos como formas de intervir na naturalização do *status quo* social, político e cultural por meio da música.

As escritas que compõem esta coletânea valem-se das potencialidades da experiência narrativa, tal como exposto no prefácio, por Ivaine Maria Tonini, que chama a atenção para os relatos das atividades desenvolvidas nos vários subprojetos como produções que evidenciam a interação entre saberes e fazeres a partir das experiências, e, muitas delas, impactam as condições de aprendentes e ensinantes no processo da docência. Apoiando-se em Jorge Larrosa Bondía (2014), ela afirma que, para que as possibilidades sejam experiências, estas devem ser tomadas para transformar o que está ali proposto e não para executar o que está ali planejado.

As atividades desenvolvidas nas escolas por meio dos subprojetos do Pibid de distintas áreas evidenciam significativos impactos na formação dos licenciandos para sua atuação como futuros professores. Trata-se de um programa recente, cujo funcionamento nas universidades e escolas está em processo de consolidação. Seus avanços e melhorias começam a ser detectados e os ajustes, analisados.

Os autores são unânimes em reconhecerem a importância do Pibid para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, para a promoção da integração entre a universidade e a educação básica e para a valorização do magistério. O leitor passa a compreender como experiências de planejamento, ensino e reflexão desenvolvidas no âmbito do Pibid podem proporcionar esses avanços.

Referências bibliográficas

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *História e missão*. 2008. Disponível em: <www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial I e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Revogado pelo Decreto nº 8.752/2016.

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências? *Investigação em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LORENZATO, Sérgio. *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

Amanda Regina Gonçalves, doutora em Geografia pela Unesp (Rio Claro), é professora adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), Uberaba-MG, coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica (Labeleduc-Geo) e do Grupo de Estudos e Pesquisa “Rapsódia: Educação, Geografia e Cultura”.

goncalves.amanda@gmail.com

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre políticas públicas para formação de professores*

Natália A. Morato Fernandes

Marinalva Vieira Barbosa

BARBOSA, Marinalva Vieira; GONÇALVES, Amanda Regina; GAYDECZKA, Beatriz et al. (Org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

217

Coletânea de textos resultantes de palestras e conferências do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e do III Seminário Nacional do Pibid, realizados na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em 2013. Na “Nota de abertura”, Antonio Nóvoa comenta que a Carta de Uberaba, “Em defesa da identidade e profissionalização docente”, estabelece um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, e, para completá-lo, é necessário incluir uma fase de transição entre a formação e a profissão. Contrariamente às outras profissões, que concedem uma atenção particular a esses anos, os professores iniciantes são “lançados” nas escolas sem qualquer acompanhamento ou apoio. Na primeira parte do livro são apresentadas questões sobre: formação inicial e continuada de professores; pesquisa na formação e na prática docente; estudos de caso de experiências didático-pedagógicas; educação do campo; avaliação

* Nossos agradecimentos à equipe de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pesquisadores do projeto “Impactos das ações do Pibid nas escolas de Uberaba-MG”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), que nos ajudou na seleção e comentário desta bibliografia comentada: Amanda Regina Gonçalves, Fernanda Borges de Andrade, Flávio Henrique Dias Saldanha, Janaína Aguiar Mendes Galvão, Maira Sueco M. Córdula, Juliana Bertucci Barbosa, Nilva Lúcia Lombardi Sales, Vera Lúcia Bonfim Tiburzio.

educacional; políticas para o ensino superior; didática, metodologias e objetos de aprendizagem; violência na escola; e medicalização da educação. Na segunda parte, encontra-se o percurso de organização e realização desses dois eventos, com reflexões das organizadoras sobre os diversos processos vivenciados e as escolhas e motivações para torná-los experiências formativas.

DUARTE, Raphael de Leão. *A formação de professores de geografia da rede estadual de ensino no município de Aquidauana/MS: ensaios sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. 2016. 92 f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/2494/cursoId:205>>.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento e implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Aquidauana, estado do Mato Grosso do Sul, destacando aspectos positivos e críticos relacionados à formação proposta, bem como os reflexos na prática docente dos professores de geografia participantes desse programa. A metodologia de pesquisa possibilitou acompanhar os profissionais de educação envolvidos em todos os encontros do Pacto. Para a coleta de dados, além da observação e aplicação de entrevistas e questionários, foi realizada uma pesquisa documental com base na legislação afeta ao ensino médio e nos índices de rendimento escolar disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Secretaria de Estado de Educação (SED). Embora o Pacto signifique um avanço para a valorização do profissional de educação, existem lacunas a serem superadas, principalmente no que se refere à necessidade de ampliação dos debates que envolvem metodologias de ensino, identidade docente e realidade escolar.

218

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>.

O artigo contextualiza as políticas de formação de professores implementadas no início dos anos 2000 e focaliza as ações do governo federal para o período de 2006-2010, em particular o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como agência reguladora da formação de professores. Na primeira metade da década, destaca-se o caráter emergencial das ações para a formação docente, privilegiando formações aligeiradas em detrimento da construção de uma efetiva política

de formação de professores e valorização do magistério como profissão. As ações do Pró-Licenciatura, da UAB e da Capes caracterizam-se pela estratégia de formação continuada e em serviço, por meio de programas de educação a distância, aliada à utilização de novas tecnologias. Quanto à participação das instituições de educação superior nesses programas, salienta-se a perda de autonomia didático-científica na concepção dos projetos estabelecidos em âmbito nacional. Na parte final, é apresentada a nova configuração da Capes para atuação em programas de qualificação docente do ensino básico e algumas hipóteses acerca do que poderia vir a ser sua atuação no contexto exposto.

GATTI, Bernadete; SILVA JUNIOR, Celestino A. da; MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015.

Coletânea de palestras apresentadas no XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e no II Congresso Nacional de Formação de Professores, em que são abordados temas como: políticas de formação inicial docente, participação de profissionais da escola na formação de professores, valorização do conhecimento docente, espaços e processos de formação, relação universidade-escola, estágios supervisionados e residência educacional. O capítulo de encerramento resgata a temática do duplo congresso para afirmar que esta deve ser tomada em sua acepção rigorosa, de transformação radical nos valores e procedimentos praticados na formação de professores, a fim de superar os atuais limites, como a petrificação dos processos formativos e a pouca diversificação da legislação educacional e, especificamente, a de formação de professores.

219

LIMA, Sara Passos de. *Os paradigmas atuais da formação docente: olhares sobre o Pibid*. 2015. 198 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia (Unir), 2015. Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/4531_dissertacao_versao_oficial_site_sara_passos.pdf>.

Para investigar em quais aspectos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) contribuiu para a formação inicial dos ex-bolsistas no período de 2009 a 2013, foi utilizada a abordagem qualitativa/exploratória e, para a coleta de dados, questionários, entrevistas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram oito alunas egressas do curso de química e ex-participantes do Pibid, dois coordenadores de área e duas supervisoras do Pibid-Química da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Constatou-se que a proposta de formação está pautada no paradigma da prática-reflexiva, diferentemente do modelo apresentado pelo currículo do curso de química. Assim, o Pibid é um norteador para

o desenraizamento da racionalidade técnica presente no curso de licenciatura, entretanto, há alguns limitantes, como: 1) não haver um prazo para a continuidade do Pibid, ou seja, pode ser encerrado a qualquer momento; e, 2) não dar acesso a todos os estudantes de licenciatura, pois os aspectos positivos promovidos pelo programa em um curto espaço de tempo são fundamentais para a (re)construção da carreira docente e do ensino de química.

LINDINO, Terezinha C.; PINTO, Marcelo B.; MALLMANN, Erika R.S. A formação continuada do docente do ensino médio frente a implantação de programas institucionais federativos. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 19, p. 23-30, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://intranet.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/viewFile/321/281>>.

Para se compreender a implantação de programas institucionais federativos de formação continuada, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), são analisadas duas ações estratégicas que estão articuladas com essa modalidade: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que tem como objetivo promover a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Segundo o PNEM, essas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões do ensino médio que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas do currículo nesse nível de ensino.

LOPES, Roberta Gleyciângela Souza. *Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do Profletras: questões de linguagem e identidade*. 2016. 296 f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22154?mode=full>>.

De que modo o mestrado profissional, como uma nova modalidade de formação continuada, exerce influência nos processos identitários dos professores, conduzindo a mudanças discursivas e possíveis mudanças de ação? Para responder a essa questão, a pesquisa fundamenta-se nos estudos sociais do letramento e na Análise de Discurso Crítica, e analisa dados qualitativos de professores da educação básica inscritos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Foram descritos os eventos de letramento do mestrado profissional para relacioná-los às práticas de letramento, que, por sua vez, envolvem dimensões sociais e culturais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. O significado identificacional foi

analisado por meio das categorias modalidade e avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento dos professores com suas proposições. A análise indicou que a incursão em práticas de leitura/escrita/discussão de textos propiciadas pelo mestrado profissional contribuiu para mudanças significativas no letramento acadêmico dos sujeitos pesquisados e, no contexto dessas mudanças, há redefinição e reconstrução das identidades sociais, definidas pela Análise de Discurso Crítica como os “eus” associados a domínios e a instituições específicas.

LUCACHINSKI, Elci Schroeder. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência*. 2015. 185 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), 2015. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elci-Schroeder-Lucachinski.pdf>>.

A formação proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi analisada a fim de se conhecer as relações entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação, considerando a orientação da prática alfabetizadora com alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Chapecó, no estado de Santa Catarina. A coleta de dados fez-se mediante análise documental, observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com 48 professores da turma de formação onde aconteceu a observação, dos quais foram entrevistadas 13 professoras, além de uma coordenadora pedagógica e um formador, ambos atuantes no nível estadual. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo temática, aliada à hermenêutica dialética. Os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência estão permeados por distintas concepções e marcados por significações produzidas no processo de formação no âmbito do PNAIC e/ou de outros processos formativos. Quanto aos conhecimentos que podem auxiliar a prática com esses alunos, a maioria das professoras refere que, mesmo que a formação não tenha articulado os conteúdos com essa prática, elas conseguiram individualmente relacioná-los a partir de reflexões realizadas durante os encontros, porém enfatizam que isso poderia ter sido trabalhado coletivamente. Todas elas ou não se lembram dos cadernos específicos da educação especial ou dizem conhecê-los superficialmente. As contribuições da formação para a prática com alunos com deficiência consistem no reconhecimento da importância tanto das atividades lúdicas para o trabalho pedagógico diferenciado quanto da reflexão sobre a prática e no estabelecimento da relação entre teoria e prática.

MANZANO, Thaís Sodrê. *Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações*. 2015. 127 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10463>>.

A hipótese é a de que os professores têm pouca autonomia nos processos de formação continuada, nos quais são privilegiadas ações formativas hegemônicas, que não apenas desconsideram as culturas dos professores – e, com isso, suas práticas e concepções – como também as regulam. Foram analisados os documentos oficiais do programa referentes à formação continuada de professores e realizadas entrevistas com participantes dos processos de formação em 2013, no município de São Paulo. A análise dos dados permitiu concluir que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa educacional cuja concepção de formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada e autoritária, e sua implementação no município de São Paulo tem sido a expressão do modelo de Estado regulador, sendo a formação de professores alfabetizadores caracterizada mais como reguladora de práticas do que promotora do desenvolvimento profissional docente. Observou-se uma clara separação entre aqueles que discutiram e elaboraram os materiais, suas referências curriculares e pedagógicas e quem os aplicou. As concepções de formação de professores e de alfabetização e letramento presentes no PNAIC convergem para um mesmo ideal de sociedade e indivíduo, no qual a formação, profissional ou elementar, é essencial para formatar e sujeitar os indivíduos (professores e alunos) a um modelo de gestão governamental por meio da regulação social.

222

MOURAZ, Ana; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n. 46-2, p. 189-209, 2012. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1744/1120>>.

As autoras identificam uma alteração do modelo de formação anterior, analisando, por meio das percepções de professores, órgãos de direção e estudantes, os efeitos resultantes do modelo imposto pós-Bolonha. Discutem inicialmente as orientações das políticas de formação do modelo anterior, no qual afirmam encontrar uma integração entre a formação específica da área do saber científico e a formação didático-pedagógica, coexistentes nos cursos para professores em formação inicial. A Declaração de Bolonha (1999) originou novas políticas de formação docente. Uma de suas premissas é assegurar maior qualificação, uma vez que a formação de professores, atualmente, corresponde ao nível de mestrado, porém essa mudança não resultou em maior tempo dedicado à formação didático-pedagógica nem em maior inserção dos estudantes em situações profissionais pré-exercício. Foram identificadas categorias segundo três dimensões relacionadas ao modelo de formação: a caracterização do modelo e vantagens e desvantagens resultantes; as condições de sua implementação; os desafios com os quais se deparam alunos

e professores. Como conclusão, apontam, por um lado, o retrocesso ao modelo biotípico de formação docente e, por outro lado, a opção por formações generalistas.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>> .

A proposta de formação permanente de Paulo Freire é apresentada como um paradigma contra-hegemônico, capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação. Os autores expõem um panorama das críticas que vêm sendo feitas às políticas e práticas de formação de educadores e às racionalidades subjacentes às propostas que disputam projetos nesse campo de estudos e pesquisas. Na sequência, o paradigma de formação permanente de Paulo Freire, posto em ação na Secretaria de Educação do município de São Paulo (1989-1992), é discutido como uma possibilidade para construir, coletivamente, novas formas de agir e pensar na formação docente, em uma perspectiva crítico-transformadora. Por fim, são apontados resultados da pesquisa “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção”, que busca evidenciar a materialidade e a reinvenção do seu pensamento, em diferentes contextos educativos da realidade brasileira, no eixo da formação docente.

223

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>> .

Na primeira parte, o autor introduz o enfoque histórico e examina a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-a em seis períodos, de 1827-1890 até 1996-2006. Na segunda, são identificados dois modelos de formação de professores, que coexistem e são contrapostos: o dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que será lecionada; e o pedagógico-didático, o qual considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Na conclusão, propõe que a educação deveria ser tomada como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional, que carresse para ela todos os recursos disponíveis, buscando com isso desencadear e promover um círculo virtuoso de desenvolvimento social, econômico e político.

SILVA, Luciene Fernanda da. *Coordenadores de área do Pibid: um olhar sobre o desenvolvimento profissional*. 2015. 154 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Física) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-21082015-165925/pt-br.php>>.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem como principal característica a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. Tal parceria é concretizada por meio de subprojetos dos quais fazem parte licenciandos, professores das escolas (supervisores) e professores de instituições de ensino superior (IES) – os coordenadores de área. O estudo concentra-se nos coordenadores de área de subprojetos Pibid que envolvem cursos de licenciatura em física de IES públicas do estado de São Paulo e busca responder à seguinte questão: Quais são os impactos da participação no Pibid para o desenvolvimento profissional de coordenadores de área de subprojetos que envolvem cursos de licenciatura em física? Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 11 coordenadores de área. O instrumento utilizado para a coleta de dados teve como base contribuições de diversos autores, as quais foram sintetizadas em seis dimensões do desenvolvimento profissional e adequadas para o coordenador de área do Pibid: carreira acadêmica e profissional, atualização científica e profissional, condução de ensino, sustentação da aprendizagem, gestão universitária e imagem dos sujeitos. Os dados foram apresentados por meio de análises narrativas organizadas em quatro categorias que emergiram desses dados: a parceria universidade-escola, as articulações com a pesquisa, a relação com a instituição universitária e os impactos na própria prática como formador de professores. A análise revelou que a participação no Pibid abre as seguintes possibilidades aos coordenadores de área: 1) repensar a formação que oferecem aos licenciandos, tanto no contexto de suas próprias práticas quanto no contexto institucional; 2) transformar suas práticas formativas com base nessas reflexões; 3) incorporar resultados obtidos por meio das ações do Pibid aos seus trabalhos de pesquisa.

TEDESCO, Sirlei. *Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e Prouca – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública*. 2015. 93 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7084>>.

A pesquisa investiga de que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, sob a orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e em contextos digitais providos pelo Programa Um Computador por Aluno (Prouca), em Fagundes

Varela, no estado do Rio Grande do Sul. O processo iniciou-se em 2012 com a adesão ao Prouca e, em 2013, houve a adesão ao PNAIC com o plano para formação dos professores, objetivando promover a alfabetização mediante suporte tecnológico do Prouca. A abordagem metodológica foi baseada em observações, questionário e análise documental, utilizando-se a análise textual discursiva. Verificou-se que os docentes mostraram comprometimento com o ato de ensinar e aprender, de maneira reflexiva, inovadora e qualitativa pela inserção das tecnologias digitais, e com o novo olhar para a aprendizagem de alunos no ciclo de alfabetização. Os resultados demonstraram-se positivos e satisfatórios na opinião dos professores que efetivamente fizeram parte das formações do Prouca e do PNAIC, considerando esses programas instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o fazer pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental.

VOLSI, Maria Eunice França. *Políticas de valorização de professores da educação básica pós-Constituição Federal de 1988*. 209 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Maria%20Eunice%20Franca%20Volsi.pdf>>.

As políticas e ações desenvolvidas com a finalidade de promover a valorização de professores da educação básica brasileira, no período 1988 a 2014, foram investigadas a fim de verificar se evidenciam compromisso com a concretização desse preceito. A pesquisa foi desenvolvida com base na ciência da história por se entender que as políticas destinadas à área da educação – e especificamente à subárea em questão – são fruto das necessidades criadas pelos homens no processo de produção da vida material. Isso não significa, no entanto, que essas políticas correspondam às reais necessidades dos homens, mas sim às necessidades de manutenção do sistema capitalista em sua atual conjuntura. São apresentadas as orientações internacionais das agências Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que têm contribuído para a constituição das políticas educativas, em especial a de valorização de professores. Discorre-se sobre os pressupostos históricos e políticos no desenrolar do processo de elaboração dessas políticas, bem como sua motivação e finalidade. Destacam-se os aspectos econômicos que determinaram não apenas o seu processo de elaboração, como também as próprias políticas e, portanto, as orientações e ações a serem desenvolvidas na educação básica brasileira. Apresentam-se as políticas de valorização de professores pós-Constituição de 1988 nos cinco governos ao longo desses 26 anos e a legislação que estabeleceu e regulamentou as políticas de valorização de professores nesse período. Nas considerações finais, são sinalizados os desafios que permanecem para a construção e concretização das políticas de valorização de professores no Brasil.

YAMASHIRO, Carla R. C. *A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil*. 2014. 260 f. Tese (doutorado em Educação) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/carla_yamashiro.pdf>.

O interesse pela emergência da necessidade formativa de professores no discurso da formação de professores no Brasil surgiu a partir de leituras de textos de Michel Foucault sobre o nexu entre a produção de saber e o exercício do poder e seus efeitos na subjetivação do indivíduo e na regulação da população e a partir de leituras sobre a produção do discurso como arena do exercício do poder e da estratégia de governamento. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) identificar, descrever e analisar os regimes de verdade produzidos pelos discursos do âmbito da legislação educacional, mais especificamente da política para formação continuada de professores no Brasil, que colocam a análise de necessidades da formação dentro da ordem do discurso da política para formação de professores; 2) compreender quais são os efeitos provocados pelo exercício do poder biopolítico no discurso da formação de professores na atual política para formação de professores. A metodologia corresponde à análise discursiva de textos articuladores das políticas brasileiras para formação de professores, mediante a norma, a função-autor e o comentário. A análise indicou que a emergência da necessidade de formação docente coexiste com a emergência de outros objetos, como a inclusão de todos na educação escolar e aprendizagem permanente como estratégia biopolítica de subjetivação do indivíduo professor e de sua população em um tipo de sujeito *homo oeconomicus* da educação.

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)

- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos
- 97 - Docência Universitária

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

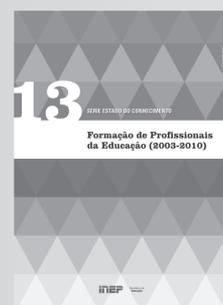


SÉRIE DOCUMENTAL

- Relatos de Pesquisa: Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.
- Textos para Discussão: Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

- Revela o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema em sua diversidade.



RBEP

- Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas e resenhas de obras atuais que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.