

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA ITIKAWA GIMENES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?



São Paulo
2016

CAMILA ITIKAWA GIMENES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Selma Garrido Pimenta

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.12
G491p
- Gimenes, Camila Itikawa
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? / Camila Itikawa Gimenes; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s. n., 2016.
247 p.; grafs.; tabs.; apêndices
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Formação de professores 2. Estágios 3. Política educacional
4. Praxis 5. Licenciatura 6. PIBID I. Pimenta, Selma Garrido, orient.
-

Nome: GIMENES, Camila Itikawa

Título: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À memória de Manfred Froese Matos.

AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos participantes dos subprojetos PIBID de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Paraná que aceitaram compartilhar as suas experiências, abriram o espaço e dividiram seu tempo conosco.

À Prof^a Dr^a Selma Garrido Pimenta pela orientação criteriosa, pelos ensinamentos e pelo exemplo de dedicação e compromisso para com a educação pública.

Aos professores que compõem a banca de defesa dessa tese, agradeço pela leitura cuidadosa e contribuições de Prof^a Dr^a Maria Socorro Lucena Lima, Prof^a Dr^a Odisséa Boaventura de Oliveira, Prof^o Dr^o Celestino Alves Silva Junior, Prof^o Dr^o Vinício de Macedo Santos, e dos membros suplentes Prof^a Dr^a Alda Roberta Torres, Prof^a Dr^a Dídima Andrade, Prof^a Dr^a Magali Aparecida Silvestre, Prof^a Dr^a Maria Isabel de Almeida, Prof^a Dr^a Vânia Cardoso da Motta.

Ao Prof^o Dr^o Romualdo Luiz Portela de Oliveira pelas contribuições na qualificação.

Ao Prof^o Dr^o Ken Zeichner pela orientação do “estágio sanduíche” na Universidade de Washington. Agradeço também a amizade dos queridos companheiros do grupo de pesquisa por ele coordenado. Ao Prof^o Dr^o Júlio E. Diniz-Pereira, agradeço por possibilitar o contato.

Aos colegas de GEPEFE, agradeço pelas trocas, convívio, contribuições ao meu projeto e, sobretudo, pela amizade. Muito obrigada Simone, Lourenilson, Leonardo, Erika, Kalline, Alda, Sueli, Dolores.

À Secretaria da Pós-Graduação em Educação FE-USP. Em especial, agradeço pelo trabalho cuidadoso e pela atenção de Cláudia e Antônio.

À Nair Yaeko Itikawa Gimenes e Gilmar Antônio Gimenes, meus pais, agradeço pelo amor e pela segurança que sempre me proporcionaram e continuam a proporcionar. À minha mãe agradeço, também, o apoio constante e a amizade sincera.

À Odisséa Boaventura de Oliveira, orientadora de mestrado e da vida, pela amizade e carinho.

Às queridas amigas Jéssica Gillung e Carolina Laurini, pelo acolhimento em São Paulo e pela ajuda constante com questões da Pós-Graduação e “consultas burocráticas”. Agradeço, também, à Carolina pela diagramação da capa da tese.

À Guilherme Torres Corrêa, pela partilha do movimento comum, que nos trouxe aqui, caminhando lado a lado.

“A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti” diz Valter Hugo Mãe em *A desumanização*. Agradeço a todos aquelas e aqueles que constituem a *minha* humanidade, para juntos constituirmos a *nossa*. Em especial, a leveza de Tiago de Sá Nunes; os cuidados de Solange Martins e Laura Bechara; a amizade de Michele Hobal, Fernanda Oliveira, Lianna Gustafson, Amanda Pereira, Carmen Paradedda, Madson Campos, Leonardo Muller.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2012/08428-7.

Meu canto de guerra

*Eu canto na guerra,
Como cantei na paz,
Pois meu poema
É universal.
É o homem que sofre,
O homem que geme,
É o lamento
Do povo oprimido,
Da gente sem pão...
É o gemido
De todas as raças,
De todos os homens.
É o poema
Da multidão!*

Solano Trindade

RESUMO

GIMENES, C. I. O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo geral compreender o papel do PIBID na formação de futuros professores promovida em quatro subprojetos vinculados a licenciaturas de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Paraná. Assim, buscamos apreender elementos da realidade para a discussão sobre contribuições, contradições e limites do Programa para a formação de professores e para o currículo da licenciatura, *locus* formal de formação de todos os futuros professores. Para tanto, o referencial teórico e metodológico é o materialismo histórico e dialético. Os conceitos de teoria, prática e práxis são centrais na discussão proposta, e tem como principal referencial a obra de Vázquez (2011), e a de autores do campo da educação, como Freire, Schmied-Kowarzik, Pimenta, Saviani e Zeichner. Com base nesses referenciais e em articulação ao movimento do trabalho de campo, defende-se que a formação docente seja realizada como *práxis formativa*. A partir desse referencial, o Programa foi analisado na perspectiva das políticas públicas para a formação de professores nos documentos legais e institucionais. Também investigamos o PIBID com base nas experiências dos subprojetos de Ciências da Natureza colaboradores, tendo como recurso metodológico privilegiado entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores da educação básica, professores da universidade e licenciandos bolsistas do PIBID em 3 momentos ao longo de dois anos. As análises são realizadas a partir de três categorias elaboradas com base no referencial teórico: as mediações entre teoria e prática; as mediações entre escola e universidade; as mediações entre PIBID e estágio/disciplinas do curso de licenciatura. Somam-se a essas categorias aquelas que emergiram da própria análise dos dados: as mediações entre inovação e “tradicional”, que engloba a discussão sobre a experimentação no ensino de ciências; a categoria tempo na formação de professores; a dimensão subjetiva, própria do trabalho com entrevistas. As análises das categorias teóricas e de mediações entre inovação e “tradicional” manifestam que há uma posição convergente entre esses sujeitos a partir de uma mesma chave interpretativa: *licenciatura* é marcada por aspectos negativos, quando muito provê “um pouco de teoria”; PIBID é marcado por aspectos positivos. Destes, destacamos a inserção do licenciando bolsista na escola parceira, a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de planos de ensino e atividades em colaboração com diferentes sujeitos, a vivência de um tempo que possibilitou a expressão da subjetividade dos entrevistados, a promoção de formação continuada não só do professor da educação básica, como também do professor do ensino superior, a possibilidade de uma bolsa que permitiu a permanência estudantil. Os sujeitos entrevistados destacam a potencialidade do trabalho conjunto entre escola e universidade para a formação de professores, em que o encontro pedagogicamente guiado entre pessoas de diferentes contextos é capaz de produzir importantes experiências formativas. Todavia, não obstante o PIBID seja reconhecido por seus aspectos positivos, tal construção é possível sobretudo com a caracterização negativa dos cursos de formação inicial de professores. Em outras palavras, *o sucesso do PIBID só se realiza devido ao fracasso histórico da licenciatura*.

Palavras-chave: formação de professores, estágio, política educacional, práxis, PIBID, licenciatura.

ABSTRACT

GIMENES, C. I. The Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID)¹ and Natural Science teacher education: possibility to praxis in initial teacher education? 2016. 247f. Dissertation (PhD in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research aimed to understand the role of PIBID to teacher education promoted in four projects linked to Sciences, Biological Sciences, Physics and Chemistry graduation of the Federal University of Paraná. Thus, we seek to apprehend elements from reality to discuss about contributions, contradictions and limits of the Program for teacher education and its curriculum, because this is the formal *locus* of all future teachers education. To achieve this goal, it takes as theoretical and methodological framework the dialectical and historical materialism. The concepts of theory, practice and praxis are central to the discussion proposed, and its main reference is Vázquez (2011), and authors of the education field, as Freire, Schmied-Kowarzik, Pimenta, Saviani and Zeichner. Based on these frameworks and in connection to the movement of the field work, it is argued that teacher education should be carried out as a *formative praxis*. From this framework, the program was analyzed from the perspective of public policies for teacher education in legal and institutional documents. We also investigated the PIBID from empirical experiences, and the methodological resource privileged is the semi-structured interviews. They were conducted with teachers from schools, teachers from university and undergraduate fellows from PIBID in 3 different times over two years of development of the Natural Sciences subprojects investigated. The data are analyzed from three categories formulated by theoretical framework: mediations between theory and practice; mediations between school and university; mediations between PIBID and clinical preparation / undergraduate disciplines of the teacher education course. In addition to these categories there are those that emerged from the analysis of the data: mediations between innovation and "traditional", which also includes discussion of experimentation in Science education; the category time in teacher education; and the subjective dimension, characteristic of the work with interviews. The analysis of the three theoretical categories and mediations between innovation and "traditional" expressed that there is a converged position of these individuals from a common interpretative key: teacher education course is marked by negative aspects, at most it provides "a little bit of theory"; PIBID is marked by positive aspects. From these, we highlight the inclusion of undergraduate PIBID fellows at partner school, the relationship between theory and practice, the development of educational activities in collaboration with different individuals, a experience of time which enabled the expression of subjectivity of the interviewees, the promotion of continued education not only for the teacher of basic education, as well as for the higher education teacher, the possibility of a scholarship that allowed the student permanence at university. The interviewees highlight the potential of working together between school and university for teacher training, in which the meeting pedagogically guided between people from different backgrounds is able to produce important formative experiences. Nevertheless, despite the PIBID is recognized for its positive aspects, such a construction is possible particularly by the negative characterization of the initial teacher education courses. In other words, the success of PIBID is only achieved due to the historical failure of the teacher education course.

Keywords: teacher education, clinical preparation, educational policy, práxis, PIBID.

¹ The original name of this program in Portuguese is "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" (PIBID).

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01: Evolução do número de matrículas nas instituições de ensino superior federal de 2003 a 2010.....	104
Gráfico 02: Evolução das matrículas de educação superior de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980 – 2013.....	105
Tabela 01: PIBID: Evolução dos recursos executados.....	121
Tabela 02: Sexo dos licenciandos participantes dos subprojetos PIBID investigados.....	143
Tabela 03: Idade dos licenciandos participantes dos subprojetos PIBID investigados.....	143
Tabela 04: Tempo (em anos) cursado na licenciatura de origem do estudante bolsista PIBID colaborar da pesquisa.....	144
Tabela 05: Resposta dos alunos bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa à questão “Você pretende ser professor.....	144
Tabela 06: Modalidade <i>licenciatura</i> ou <i>licenciatura e bacharelado</i> cursada pelos estudantes bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa.....	144
Tabela 07: Razão assinalada pelos estudantes bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa pelo interesse em ser professor.....	145
Tabela 08: Grau de concordância dos estudantes bolsistas colaboradores da pesquisa com as afirmações a respeito do PIBID medidas com a Escala de Likert, em que: 1 – discordo completamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – indiferente; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo completamente.....	146

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	17
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 TOTALIDADE E PÓS-MODERNIDADE: CONTEXTOS DO DEBATE EDUCACIONAL	25
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS: CONCILIAÇÃO POSSÍVEL?	30
2.2.1 Gramsci e a Filosofia da Práxis	33
2.2.2 A relação entre teoria e prática	42
2.2.2.1 Atividade Teórica.....	45
2.2.2.2 Atividade Prática	50
2.2.3.3 Práxis	57
2.3 FORMAR PROFESSORES NO SÉCULO XXI: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	65
2.3.1 A <i>crise</i> da formação de professores	65
2.3.2 O estágio em disputa: diferentes concepções de estágio na formação de professores	69
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	81
3.1 SOBRE O MÉTODO	81
3.2 RECURSOS METODOLÓGICOS	84
3.2.1 Análise Documental	84
3.2.2 Questionário	85
3.2.3 Entrevista.....	86
3.2.4 Observação	87
3.2.5 Campo de pesquisa.....	87
CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: elementos para uma análise de suas contradições	91
4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	92
4.1 A MERCANTILIZAÇÃO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	92
4.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: FRAGMENTOS DE UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO.....	98
4.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO ACESSO E A MERCANTILIZAÇÃO.....	100
4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO ENTRE 2005 E 2014	105

4.4.1 Políticas para a formação inicial de professores no período 2005-2014.....	113
4.4.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.....	118
4.4.1.1.1 Limites, possibilidades e contradições do PIBID enquanto política para formação de professores	125
4.5 CONCLUSÕES	133
CAPÍTULO III – O PIBID DE CIÊNCIAS, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	138
5 ENTREVISTAS E ENTREVISTADOS.....	139
5.1 SOBRE TRABALHO DE CAMPO, ENTREVISTAS E CATEGORIAS	139
5.2 PERFIL DOS LICENCIANDOS BOLSISTAS PIBID	142
6 SUBPROJETOS INVESTIGADOS: CIÊNCIAS, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA	147
6.1 EXPERIÊNCIAS DO PIBID, CATEGORIAS E MOVIMENTO DE ANÁLISE	147
6.2 APRESENTAÇÃO DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	150
6.2.1 PIBID Ciências Biológicas	151
6.2.2 PIBID Física.....	156
6.2.3 PIBID Química.....	161
6.2.4 PIBID Ciências.....	163
7 AS ENTREVISTAS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: o PIBID na perspectiva das contradições	168
7.1 CATEGORIAS ELABORADAS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO	168
7.1.1 Mediações entre teoria e prática.....	168
7.1.2 Mediações entre escola e universidade	172
7.1.3 Mediações entre PIBID e estágio / disciplinas pedagógicas	176
7.1.4 PIBID e licenciatura: que relação é essa?	181
7.2 CATEGORIAS QUE EMERGEM DA ANÁLISE DOS DADOS	186
7.2.1 Mediações entre inovação e “tradicional”	186
7.2.2 Categoria tempo na formação docente.....	194
7.2.3 Dimensão subjetiva	201
7.3 CONCLUSÃO.....	205
8 CONCLUSÕES.....	209
9 CONSIDERAÇÕES A PARTIR E PARA ALÉM DA TESE: perspectivas de resistência e de luta.....	217
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	237

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é o objeto de investigação dessa pesquisa de doutoramento, que se insere no campo de formação de professores. O interesse pelo PIBID se dá em um processo de continuidade à pesquisa de mestrado desenvolvida no período entre 2009 e 2011¹. Naquela etapa, foram investigados os processos identitários de futuros professores constituídos no contexto de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública através da análise de artigos científicos publicados em revistas de pesquisa em ensino de ciências; documentos oficiais para a formação de professores de ciências e discursos de professores e alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

De acordo com o processo formativo investigado por meio dessas fontes, a licenciatura se constitui em um processo formativo que se desenvolve com processos identitários precários, em que o licenciando – apesar de reconhecer a importância social da docência e de desejar ser professor – sente pouca vontade em exercer a profissão docente, na maioria das vezes encarada como “bico”. Muitos são os problemas da licenciatura segundo os futuros professores entrevistados, sendo a *ausência de prática* na formação uma questão central; o que reitera a dicotomia entre teoria e prática, apontada em várias pesquisas da área (e.g. PIMENTA, 2010b; PIMENTA; LIMA, 2004; SAVIANI, 2012; ZEICHNER, 2010a; ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005; SCHMIED-KOWARZIK, 1988). Esses sujeitos, em seus depoimentos, também evidenciam a dicotomia entre formação do bacharel e do professor, e articulação incipiente entre escola e universidade.

Diante da complexidade em se desenvolver uma práxis formativa² nas condições objetivas que atualmente as licenciaturas, de modo geral, enfrentam; da dificuldade de superação desse modelo dual de formação; e da insatisfação apontada pelos formandos com o curso de licenciatura investigado, que se inserem em um modelo formativo que vem se mostrando insuficiente para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica, pergunta-se: há cenários alternativos possíveis para a formação inicial docente que promovam a formação *na e pela* práxis?

¹ “Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de Ciências: indícios da constituição de identidades”, dissertação defendida em 2011 sob orientação da Prof^a Dr^a Odisséa Boaventura de Oliveira pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Por *práxis formativa* entendo a formação docente que conjuga teoria e prática no processo formativo com vistas à transformação da realidade. Esse conceito é apresentado e discutido no Capítulo I.

Em 2009, tem início o desenvolvimento do PIBID na mesma instituição em que se dá o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Professores e alunos participantes desse Programa dessa instituição relatam com entusiasmo o desenvolvimento de seus projetos. Assim, vai sendo difundida a ideia de que o PIBID se constitui como uma via “muito formativa” para os futuros professores, pois possibilitaria aproximar teoria e prática através de uma relação mais próxima com a escola, entendida como *locus* de formação. Para os participantes, o PIBID possibilita a produção de “novas práticas” na docência e na formação docente. Por isso, o Programa apontaria para um espaço que pode apresentar contribuições para discutir a formação de professores.

Além do interesse em pesquisar esse Programa decorrente do entusiasmo demonstrado pelos seus participantes com quem pudemos conviver, tal disposição também se dá na busca de compreendê-lo, visto que se insere em uma estrutura diferenciada de funcionamento e financiamento se comparado com a licenciatura e, em especial, o estágio. O PIBID não é curricular, sua estrutura é definida pela Capes, e conta com fomento específico para a articulação entre escola e universidade através de bolsa de estudo, em que professor da universidade, professor da educação básica e aluno de licenciatura recebem bolsa para desenvolverem seus projetos, e ainda contam com verba de custeio para as atividades desenvolvidas nesse âmbito. Assim, o Programa é peculiar em duas frentes: subsidia com bolsas os envolvidos no processo formativo, incluindo o professor da educação básica³ e, desse modo, assegura a relação entre escolas parceiras dos sistemas de ensino e as universidades.

Portanto, o PIBID apresenta-se como um espaço de possibilidades de produção de práticas formativas das mais variadas formas – visto que goza de relativa autonomia – dentre elas, a práxis formativa. O Programa possibilita aos seus participantes o cruzamento de meios que historicamente estão isolados como a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre escola e universidade, a produção de práticas interinstitucionais e o financiamento que favorece a construção desses espaços. Assim, esse programa possui a potencialidade de apontar empiricamente elementos para discutir a formação docente. É diante desse potencial que se dá a escolha pelo PIBID como objeto de pesquisa.

³ Em outras modalidades de bolsas de fomento à licenciatura, como por exemplo o ProLicen que deu origem ao programa Licenciador nessa instituição, não oferecem bolsa para o professor da educação básica.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Com a justificativa de enfrentar a falta de professores nas áreas das ciências naturais e matemática, num primeiro momento, e posteriormente abrangendo todas as licenciaturas, como também visando melhorar a qualidade da formação de professores, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes instituiu o PIBID em dezembro de 2007, programa não curricular de fomento à *iniciação à docência*, que viabiliza a articulação entre universidades e escolas. O contentamento com o qual esse Programa tem sido recebido por estas instituições explicita a existência de uma lacuna na proposição de políticas para a formação inicial, em especial, aquelas que visem aproximar escola e universidade.

Por entender que o PIBID conta com condições especiais de funcionamento e financiamento, tomamos esse programa como objeto de pesquisa a fim de compreender as implicações dessa política pública para a formação de professores. Investigamos nessa tese as possíveis contribuições desse Programa para a formação de professores e, em especial, buscamos compreender as relações entre o PIBID e a licenciatura – *locus* formal e legal de formação dos futuros professores – de modo a identificar os possíveis avanços, limites e contradições nele presentes. Particularmente, buscamos compreender como as experiências promovidas no âmbito dessa política realizam as mediações entre teoria e prática, entre universidade e escola e entre o PIBID e as demais atividades do currículo de licenciatura, em especial, o estágio supervisionado. Esses questionamentos são colocados a partir da hipótese de que o PIBID, devido a suas condições concretas de realização, favorece mediações intencionais e planejadas entre escola e universidade, assim como entre teoria e prática, de maneira a favorecer a organicidade dessas relações.

Como recorte para a elaboração da pesquisa, buscamos compreender e discutir os processos formativos de quatro subprojetos PIBID vinculados a licenciaturas da área das Ciências da Natureza: Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química de uma universidade pública, considerando seus contextos institucionais, epistemológicos, teóricos, práticos e das políticas para formação docente. Para esse fim, realizamos análise dos documentos legais e institucionais, observações e entrevistas, sendo estas últimas o recurso metodológico privilegiado para a produção dos dados da pesquisa, realizadas ao longo de dois anos de desenvolvimento de trabalho de campo. Além disso, com o objetivo de compreender o Programa na perspectiva da totalidade, entendemos haver necessidade de alargar a discussão sobre o PIBID incluindo a dimensão de política pública na qual ele é estruturado e de modo articulado às experiências empíricas dos subprojetos investigados, buscando compreendê-lo

no bojo de suas contradições. Para tanto, o materialismo histórico e dialético é o referencial teórico e metodológico que fundamenta o desenvolvimento dessa pesquisa.

A práxis é entendida como categoria central do materialismo histórico e dialético (VÁZQUEZ, 2011). Assume, por isso mesmo, uma dupla função no desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado: é categoria teórica e categoria metodológica. Esse movimento é decorrente da própria natureza do materialismo histórico e dialético, pois ele é referencial teórico de leitura da realidade objetiva como também referencial metodológico de apreensão e transformação dessa realidade. Assim sendo, a práxis assume essa dupla função.

Por um lado, é categoria teórica e contribui, sobretudo, com o conceito *práxis formativa* e com a relação entre teoria e prática para a leitura da realidade objetiva na qual o PIBID se constitui e é constituído. Esta afirmação decorre da natureza desse Programa que possibilita a aproximação entre instituições historicamente dissociadas no processo de formação docente: escola e universidade. Por outro lado, é categoria metodológica e assume o compromisso com a transformação social.

A práxis é atividade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, e por isso supera a separação entre sujeito que pesquisa e objeto que é pesquisado, compreendendo que ambos se constituem na relação dialética que estabelecem entre si. É também unidade do teórico com o prático na própria ação, assim, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza um fim (VÁZQUEZ, 2011). É essa concepção que nos guia no desenvolvimento da pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender o papel do PIBID na formação de futuros professores promovida em quatro subprojetos vinculados a licenciaturas da área das Ciências da Natureza de uma universidade pública. Assim, buscamos apreender elementos da realidade para a discussão sobre contribuições, contradições e limites do Programa para a formação de professores e para o currículo da licenciatura, *locus* formal de formação de todos os futuros professores.

Para tanto, são questões da pesquisa:

Quais as relações formativas tecidas entre PIBID e os cursos de licenciatura de Ciências da Natureza investigados? Qual sua relação com o estágio, componente curricular

obrigatório? Em que medida o PIBID contribui para uma formação de qualidade dos futuros professores? Qual a concepção de formação de professores presente nesse programa? Quais mediações entre teoria e prática são privilegiadas nesses subprojetos? A partir de que atividades essas mediações são estruturadas e realizadas? Quais mediações entre universidade e escola são privilegiadas nesses subprojetos? A partir de que atividades essas mediações são estruturadas e realizadas?

1.2.2 Objetivos específicos

- a) contextualizar o PIBID na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, tanto nos fundamentos da educação, como na relação teoria e prática da formação de professores, em especial, nas possíveis relações entre PIBID e estágio;
- b) analisar e situar o PIBID em relação às políticas públicas de formação de professores;
- c) analisar as mediações entre teoria e prática e entre escola e universidade promovidas pelas atividades desenvolvidas nos subprojetos investigados, bem como as concepções teórico-metodológicas que as subsidiam;
- d) identificar qual(is) concepção(ões) de formação de professores fundamenta(m) o PIBID assim como as atividades realizadas nos subprojetos analisados no âmbito desse programa;
- e) identificar contribuições e limites do Programa, bem como as contradições em que se insere, na organização do trabalho pedagógico para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

Portanto, munidas com as provocações dos objetivos enunciados acima, que nos mobilizam a compreender a essência do PIBID e da própria formação de professores, tendo o materialismo histórico e dialético como guia do caminhar investigativo, adentramos à pesquisa.

A tese é apresentada em três capítulos: no Capítulo I, apresentamos o referencial teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético. Os conceitos de teoria, prática e práxis são centrais na discussão proposta, e tem como principal referencial a obra de Vázquez (2011). Soma-se a contribuição de outros autores na construção de nossa compreensão desses e outros conceitos, com destaque para Gramsci e autores do campo da educação, como Freire, Schmied-Kowarzik, Pimenta, Saviani e Zeichner. Esse referencial contribui para a compreensão do campo de formação de professores, que assume crescentemente um papel central nas políticas públicas para a educação. Diante dessa demanda política e da

reconfiguração com a racionalidade neoliberal, como se configura a formação de professores hoje? Nesse Capítulo, o materialismo histórico e dialético também é apresentado como referencial metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, com relevância para a perspectiva de compreensão da realidade social na categoria da totalidade, permitindo evidenciar suas contradições.

No Capítulo II e III o PIBID é analisado a partir da perspectiva das políticas públicas para a formação de professores e das experiências empíricas dos quatro subprojetos colaboradores da área das Ciências da Natureza, respectivamente. No Capítulo II, o Programa é analisado em conjunto com as demais políticas educacionais no período entre 2005 e 2014, buscando compreender o seu funcionamento no âmbito dessas medidas. Para tanto, a perspectiva da mercantilização da educação é o eixo central que organiza tanto as políticas analisadas como a análise realizada.

No Capítulo III, apresentamos e discutimos os dados produzidos ao longo de dois anos de trabalho de campo nos subprojetos de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química vinculados às respectivas licenciaturas da Universidade Federal do Paraná. As análises são realizadas a partir de três categorias elaboradas com base no referencial teórico, são elas: as mediações entre teoria e prática; as mediações entre escola e universidade; e as mediações entre PIBID e estágio/disciplinas do curso de licenciatura. Somam-se a essas categorias aquelas que emergiram da própria análise dos dados, são elas: as mediações entre *inovação* e *“tradicional”*, que engloba a discussão sobre a experimentação no ensino de ciências; a categoria *tempo* na formação de professores; e a *dimensão subjetiva*, própria do trabalho com entrevistas. Por fim, são apresentadas as Conclusões e as Considerações Finais; esta última, elaborada na perspectiva de resistência aos ataques do Capital à educação pública, da manutenção e avanço de perspectivas de luta, que visam à superação dessa sociedade injusta e desigual.

CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entretanto, o mundo explode em contradições.
(IASI, 1999, p. 7)

Neste Capítulo, construímos e explicitamos o fundamento teórico-metodológico que sustenta e estrutura esta tese. Optamos pelo materialismo histórico e dialético como o referencial para a leitura da realidade, que nos permite apontar as contradições e as possibilidades para a transformação dessa realidade, que é desigual e injusta. Por esse referencial ser comprometido com uma concepção de história, de sociedade e de ser humano relaciona-se, também, com uma concepção de educação e dos processos educativos formais, dentre os quais, destacaremos a formação de professores.

A educação é um fenômeno complexo, produto do trabalho humano, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe impõem. A educação não só reproduz a sociedade como também pode projetar a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se ao processo civilizatório e humano (PIMENTA, 2013). Tal assertiva se sustenta em uma compreensão de ser humano como ser concreto, produto das relações sociais e também sujeito produtor dessas relações. Saviani (2011, 2000) explicita e articula a concepção de ser humano como ser inacabado à função social da educação.

Isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 11 e 12).

E o educador marxista prossegue,

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

A educação tem no saber objetivo produzido pelos seres humanos ao longo da história o conteúdo e o meio para introduzir os humanos em um mundo que preexiste a si. O processo

educativo na sociedade capitalista não se dá de modo linear, é carregado de disputas, uma vez que o conhecimento é um meio de produção – o saber, como força produtiva independente do trabalhador, é uma propriedade privada do capital. Em outras palavras, desenvolve-se em meio a relações sociais, o que significa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais. Por isso, a defesa por uma educação pública que ofereça aos filhos da classe trabalhadora acesso ao “conhecimento poderoso”⁴ coincide com a defesa pela superação do modo de produção capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2008, p. 257).

Nessa direção e com esse compromisso social, a Pedagogia é entendida como campo científico que tem no fenômeno educativo o seu objeto. Ela se volta ao estudo e à reflexão das práticas educativas e, por isso, é uma instância orientadora do trabalho educativo; reflete sobre as finalidades da educação e analisa objetivamente suas condições de existência e funcionamento. Tem ao mesmo tempo um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa (LIBÂNEO, 2011). Ou seja, é ciência dialética: ciência *da* e *para* a educação cujo objetivo é contribuir para a análise teórica (conhecer e estabelecer finalidades) como guia de uma prática em transformação. Esta, por sua vez, é o fundamento e a finalidade desse conhecimento (PIMENTA, 2010b).

Dentre as formas de intervenção pedagógica, a formação de professores é uma delas. Portanto, essa tese insere-se no âmbito da Pedagogia. Nessa perspectiva, a formação docente é conceituada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, num processo de desenvolvimento profissional do professor. Chauí (2003) contribui para compreender o processo de formação ao indicar que ele estabelece uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, despertá-lo para as questões que esse passado engendra para o presente, e estimular a passagem do instituído ao instituinte⁵. Ou seja, a formação reabre o tempo e forma o futuro, carrega consigo a

⁴ Expressão utilizada por Michael Young, 2007.

⁵ Chauí distingue esses dois termos, ao discutir a universidade, e explicita a necessidade de superar o instituído (conhecimento instrumentalizado, o já estabelecido) para o instituinte (“uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma” [CHAUÍ, 2001, p. 59]), para tanto é fundamental que o presente seja “apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

possibilidade de mudança. Por isso, nessa tese defende-se que a formação na e pela práxis, pelo seu compromisso com uma perspectiva de transformação da realidade, seja estruturante da licenciatura.

Nessa mesma direção, Libâneo e Pimenta (2011) defendem que o futuro professor deve ser formado nas universidades, pois esse é o *lócus* privilegiado da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. Chauí (2003) define a universidade como uma instituição social baseada no princípio de autonomia intelectual em que o conhecimento é guiado por sua lógica própria (e não pela lógica da religião, do mercado ou do Estado). Dessa forma, a universidade pode gerar conhecimentos e práticas que se opõem e permita-lhe responder às contradições impostas pela divisão social do trabalho.

Entretanto, é fundamental que essa formação universitária não se confunda com academicismo. Para o enfrentamento da crise em que se questiona a identidade e a legitimidade da universidade e da escola públicas, é essencial que se construam novas relações com diversas audiências, não só com os ricos e os poderosos, mas também com os fracos e subjugados a fim de desenvolver o debate público sobre os objetivos e a direção da sociedade. Em especial, é necessário e urgente que as classes menos favorecidas – que contribuem significativamente para o financiamento universitário – sejam parte orgânica desse processo, de modo que a universidade seja organizada para acolhê-las e também a fim de garantir a conexão entre formação e realidade, possibilitando que a prática social seja tanto ponto de partida quanto critério de verdade dos ensinamentos teóricos e práticos dos cursos universitários (BURAWOY, 2015).

Em outras palavras, a universidade deve se constituir na aproximação com as classes populares; aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares (FREIRE, 1987). Nesse sentido, é necessário enfrentar o desafio que formar professores hoje significa, dentre outras, o de formar o profissional que atuará numa escola que praticamente universalizou o acesso, porém, sem universalizar uma formação de qualidade. Essa escola é essencialmente heterogênea, seja do ponto de vista dos professores, seja do ponto de vista dos alunos e do contexto geográfico e social de inserção nas escolas, permitindo o acesso daqueles que outrora estavam excluídos dos processos formais de ensino (FORMOSINHO, 2009).

Se por um lado a instituição escolar não é inclusiva ao segmento social que passa a adentrá-la, por outro, qual é a sua função social? Certamente, a escola não carrega em si a função de ser excludente. Para definir sua função, é necessário pensar a escola em relação ao

contexto mais amplo de produção e reprodução social e das forças que aí jogam. Responder essa questão não é tarefa simples, pois a ela conectam-se questões mais amplas, como: que futuro queremos para nosso povo? Qual nosso projeto de sociedade brasileira e mundial?

Por isso, a educação é um ato político (FREIRE, 1991b). É papel da escola não se limitar à leitura da palavra, pois sua verdadeira função é resultante da leitura da palavra como instrumento para leitura do mundo. Leitura essa que se dá num processo de conscientização - processo pelo qual homens e mulheres se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação; rompem, assim, com a percepção ingênua da realidade.

Iasi (1999) contribui para a compreensão do conceito de *conscientização*, tão caro a Freire, destacando que é *processo* de consciência,

e não apenas consciência porque não a concebemos como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse, poderíamos supor um estado de "não consciência". (...)

Neste sentido procuraremos entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado. Sabemos que só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ela se tornou o que é, assim é também com a consciência, ela não "é", "se torna". (IASI, 1999, p. 14)

Nesse processo, a educação se realiza, permitindo que o ser humano assuma sua vocação ontológica: mulheres e homens são seres da práxis, ou seja, são sujeitos que operam e transformam o mundo. Assim, a educação só pode aspirar à humanização ou à desumanização. Não há terceiro caminho (FREIRE, 2011b).

Para que a escola possibilite ao aluno a leitura crítica da realidade e possa transformá-la é necessário que certas responsabilidades sejam assumidas. Pimenta (2013) elenca quatro responsabilidades a serem enfrentadas por essa instituição. Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a escola é um espaço para trabalhar o conhecimento (visto que há movimentos e políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, de modo que a escola cumpre um papel apenas de certificação). Em segundo lugar, compete à escola atuar, dentro de suas especificidades, na redução das desigualdades escolares; aspecto que assume papel de destaque com a ampliação do acesso à escola. Em terceiro lugar, é papel da escola contrapor uma perspectiva individual de relação com o saber com uma perspectiva coletiva, uma vez que o conhecimento e o conhecer são resultados das relações sociais. O quarto papel da escola é o de atuar na mediação reflexiva entre as transformações sociais concretas e os indivíduos, ou seja, os alunos que estão na escola.

Isso posto, a escola insere-se no contexto das relações sociais que não é outro senão o da luta de classes. Ainda que a escola não seja (sozinha) a promotora da transformação dessas

relações, à ela cabem funções pedagógicas que são possíveis e necessárias nessa direção. Essa relação é destacada por Freire (2000, p. 67) ao afirmar que “[s]e a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Por isso, a educação sozinha “nada fará, porque, pelo fato de ‘estar sozinha’, já não pode ser instrumental” (FREIRE, 2011a, p. 116).

Nessa perspectiva, a escola é entendida na relação com a comunidade em que se insere e tem como objetivo o empoderamento desta, assim, a formação de professores é compreendida não apenas na relação entre universidade e escola, mas sim na relação entre universidade, escola e comunidade como estratégia para formação de professores comprometidos com a transformação social (ZEICHNER, 2010a). Portanto, a formação docente só faz sentido se tomar a práxis como eixo estruturante do processo formativo, ou seja, se a prática for ponto de partida e de chegada da atividade teórica e prática desenvolvida na formação (PIMENTA, 2010b; VÁZQUEZ, 2011).

Ainda que nosso objeto de tese situe-se no campo da formação de professores, é fundamental reiterar a luta pela carreira e condições de trabalho docentes, sem as quais a formação de bons professores pode ter um impacto bastante pequeno no sistema educacional brasileiro.

É com essas concepções que esse texto é estruturado e é nessa direção que a função social da pesquisa em educação é compreendida: como um mecanismo que ao contribuir para a compreensão do real, da realidade, do trabalho de ensinar e aprender nas condições concretas das escolas, colocando os alunos futuros professores em contato mediado por estudos e pesquisas sobre essa realidade, aponta para possibilidades da superação de sua situação inicial, e tem como finalidade última contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Poderia, ainda, o leitor se perguntar o porquê da insistência na relação entre educação e transformação da sociedade. Essa não é uma mera aposta ou apenas desejo das autoras, a ela subjaz uma compreensão de mundo, história e ser humano. Como já argumentamos, entendemos que essa relação não é do tipo causa e efeito, mas sim dialética, em que a educação tanto reproduz como produz as relações sociais. Estas relações se inserem no bojo da sociedade capitalista, de modo que assumem uma conformação marcada pelos processos alienantes e ideológicos desse modo de produção. Contudo, apostamos num processo de conscientização e de atuação comprometidos com a mudança da atual forma de organização social, por considerá-la injusta, desigual, geradora dos mais diversos tipos de sofrimento, desumanizadora; destrutiva do meio ambiente e das relações humanas. Justamente por ser

dialética e construída pelos seres humanos, essa superação é possível. Assim, assumimos um compromisso ético-político com as classes menos favorecidas e com elas empenhamo-nos na construção de processos educativos emancipatórios.

A partir do exposto, buscamos, brevemente, contextualizar o lugar onde estamos pensando e atuando na formação de professores a fim de situar a discussão que se segue. Buscaremos, ao longo deste Capítulo, aprofundar a discussão e evidenciar as mediações das relações expostas entre educação e sociedade, e o compromisso com a transformação social, evidenciando o lugar da formação docente nesse processo.

Para tanto, este Capítulo teórico-metodológico está organizado em duas partes. Na primeira, o referencial teórico que toma a categoria de práxis como central a partir das contribuições do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez é apresentado em articulação à discussão sobre formação docente. Na segunda parte, apresentamos esse referencial em sua dimensão metodológica, os recursos utilizados na construção dos dados da pesquisa e a caracterização da universidade onde realizamos o trabalho de campo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TOTALIDADE E PÓS-MODERNIDADE: CONTEXTOS DO DEBATE EDUCACIONAL

A categoria totalidade é fecunda de possibilidades para a compreensão tanto da realidade como do próprio materialismo histórico e dialético enquanto práxis filosófica. Como toda categoria fundamental, não é simples precisar uma definição. Nesse esforço, Kosik (1976, p. 51) contribui ao enunciar que “[a] totalidade e a contradição, por sua vez, constituem-se numa relação dialética em que a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Se o mundo explode em contradições, estas só podem ser dialeticamente compreendidas em sua totalidade. Ou seja, na totalidade são expressos tanto o conteúdo como o movimento das contradições, e se há movimento, evidencia-se também o caráter histórico, portanto transitório, da totalidade. O autor tcheco contribui para nossa compreensão dessa categoria ao colocar que ela é em primeiro lugar a resposta à pergunta: *que é a realidade?*, ou ainda *como é criada essa realidade social?* (KOSIK, 1976, p. 34). Assim, ela se encontra intimamente relacionada com uma certa concepção de realidade.

A relevância dessa categoria se impõe para a compreensão da realidade em um mundo marcado pela imediaticidade dos fatos e do meramente dado; há predomínio da circulação de ideias e noções caracterizadas pela fragmentação, atomização e individualização das relações sociais, que tem avançado com o desenvolvimento do neoliberalismo de modo que este marca e demarca não apenas o campo econômico, mas absorve a vida social em todas as suas nuances. Afinal, para que o capital possa tornar-se uma “relação econômica”, é necessário moldar a totalidade da vida social, precisa produzir trabalhadores “livres”, isto é, disponíveis física e psicologicamente (FONTES, 2009). Destarte, o neoliberalismo não é apenas um sistema econômico, é uma forma de vida. Na conquista de corações e mentes, circunscreve-se o pós-modernismo enquanto expressão cultural contemporânea.

O pós-modernismo é um fenômeno menos recente do que alguns de seus partícipes gostariam de admitir, ele tem origem na década de 1960 e 1970. Esse movimento refere-se em geral a uma forma de cultura marcada por uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos e as grandes narrativas, questiona os pressupostos do

Iluminismo. Essas temáticas, em alguns pontos, apresentam certa razão de ser: a história do século XX realmente não inspira confiança, por exemplo, é marcada pelo horror de duas grandes guerras mundiais; também não é possível se ignorar as questões relacionadas às identidades, já que indubitavelmente negros, mulheres e homossexuais, entre outras categorias sociais, possuem questões específicas a serem resolvidas e que conseguiram avanços em suas pautas – mas não devemos esquecer, também, do ressurgimento de identidades perigosas como as expressas no nacionalismo e na xenofobia; são visíveis as mudanças ocorridas na classe operária em decorrência das novas formas produtivas; é absolutamente visível o imperialismo ideológico que continua a afirmar o etnocentrismo e o desenvolvimento da indústria cultural. Além desses motivos, Eagleton (1998) também destaca a derrota da esquerda no século XX marcada, segundo Netto (2010), pela perda de seus referenciais políticos com a decadência da social-democracia europeia (que hoje parece viver seu sepultamento com a aniquilação da Grécia pela Troika) e a bancarrota da União Soviética.

Justamente por ter um fundamento na realidade, a retórica do pós-modernismo não é uma intencional mistificação elaborada por mercenários da academia e publicizada pela mídia a serviço do capital. Antes, ela é um sintoma das transformações em curso na sociedade burguesa tomadas na sua superficial imediaticidade – aquilo que os pós-modernos assumem como tarefa “criadora”, “desconstrutora” corresponde à própria estruturação fetichista da mercadoria e do capitalismo. Nessa perspectiva, a totalidade é reduzida a fatos e substituída pelos fragmentos dos horizontes subjetivos.

Ou seja, é um movimento que apresenta uma funcionalidade à lógica cultural do capitalismo e à reestruturação do capital, tanto ao assegurar acriticamente as expressões imediatas da ordem burguesa contemporânea, quanto ao romper com os vetores críticos da modernidade. Essa funcionalidade está em ascensão nos anos correntes porque a dissolução de antigas identidades sociais (classistas), a atomização e a pulverização imediatas da vida social, as novas “sensibilidades” produzidas pelas tecnologias da comunicação que erodiu os sistemas constituídos de vinculação e inserção sociais vão constituindo a hegemonia do indivíduo sobre a sociedade, ou ainda, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em tessituras sociais (NETTO, 2010).

Essa filiação dos pós-modernos ao modelo sócio-econômico vigente é possível, pois, apesar de todo seu aparente pessimismo derrotista, está calcado no capitalismo da “Era de Ouro” (período entre o pós guerra mundial e a década de 1970) - cujo traço dominante é o consumismo, a multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de "estilos de vida". Seus defensores expoentes (sobreviventes típicos da "geração dos 1960" e de seus alunos)

estão ligados à socialdemocracia e ao estado de bem-estar social, assim revelam seu a-historicismo fundamental, uma vez que as crises estruturais do capitalismo desde aquele momento "dourado" parecem ter passado à sua margem, ou, pelo menos, parecem não ter deixado neles nenhuma impressão teórica significativa (WOOD, 1999).

Na medida em que esse movimento se caracteriza pela pluralidade de interesses e motivações e supõe-se que esses fenômenos não estejam articulados em uma totalidade, perde-se sua possibilidade emancipatória. Isso porque sua capacidade de compreensão da realidade é limitada; ao ignorar a luta de classes, também ignora que a realidade social do capitalismo é "totalizante" em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social (WOOD, 1999).

A crítica de Eagleton (1998) ao pós-modernismo é sagaz e contundente, e elucida articulações entre esse movimento e a categoria de totalidade. Para ele, a postura de antitotalidade defendida pelo pós-modernismo é mais de ordem estratégica do que teórica; para os pós-modernos,

(...) pode muito bem haver algum tipo de sistema total, mas, uma vez que nossas ações políticas não conseguem combatê-lo como um todo, o melhor conselho seria então que dançássemos conforme a música e partíssemos para projetos mais modestos porém mais viáveis. Este argumento merece nosso crédito, ainda que não necessariamente nosso endosso.

Não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo. Mas o ceticismo em relação às totalidades de esquerda ou direita, costuma ser um tanto espúrio. Ele em geral acaba significando uma desconfiança de certos tipos de totalidade e um endosso entusiasta de outros. Alguns tipos de totalidade – prisões, patriarcado, o corpo, ordens políticas absolutistas – se constituiriam tópicos aceitáveis de discussão, enquanto outros – modos de produção, formações sociais, sistemas doutrinários – sofreriam uma censura velada (EAGLETON, 1998, p. 20).

A totalidade não é uma categoria homogênea, ainda que a rejeição a ela tente apresentá-la como tal e, assim, mistificá-la como autoritária; a ideia de que a totalidade só existe na imaginação não passa de uma doutrina idealista para um credo que se pretende materialista. Todavia, a negação da totalidade apresenta um aspecto positivo - para aqueles que a enunciam - para Eagleton (1998, p. 18), que não modera na ironia:

(...) descartar a ideia de totalidade num ataque de holofobia significa, entre outras coisas mais positivas, munir-se de algum consolo muito precisado. Pois num período em que nenhuma ação política de grande projeção se afigura com efeito exequível, em que a assim chamada micropolítica parece à ordem do dia, soa como um alívio converter essa necessidade em virtude – persuadir-se de que as próprias limitações políticas têm, por assim dizer, uma base ontológica sólida, pelo fato de que a totalidade social resume-se afinal a uma quimera. Não importa se não existe agente político à mão para

transformar o todo, uma vez que na verdade não existe um todo a ser transformado. Isto equivaleria a, tendo perdido a faca do pão, declararmos já fatiado o pão inteiro.

A aparência da realidade é tomada como sua essência, a parte é tomada pelo todo, e, assim, é possível acalmar a alma diante das brutais desigualdades sociais. O que de fundo está nessa discussão entre a possibilidade ou não da totalidade como categorial central para a compreensão da realidade está a questão: é possível mudar a realidade pelo caminho revolucionário?

Se por um lado defendemos a totalidade e a perspectiva marxista revolucionária, por outro entendemos a necessidade de ressaltar que essa categoria demanda certos cuidados ontológicos, gnosiológicos e metodológicos, sob pena de não ser possível obter a apropriação, no decurso da análise, de nada mais do que uma aparência, quando então, em vez de contribuir para revelar o âmago concreto e explicativo da realidade, a “categoria” venha a se colocar como um obstáculo intransponível ao alcance do verdadeiro conhecimento dessa mesma realidade.

Nessa direção, Kosik (1976) ressalta que a “totalidade não significa todos os fatos” (p. 35), e aí parece residir o equívoco de certas críticas à categoria, como aquelas provenientes dos positivistas que afirmam ser impossível conhecer todas as partes. A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente esgotar *todos* os aspectos da realidade e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade de seus processos e propriedades; acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, assim como todos os fatos reunidos em seu conjunto não constituem a totalidade. Por outro lado, é teoria da realidade como totalidade, como um todo estruturado, dialético, na qual um fato (ou conjunto de fatos) pode ser *racional e dialeticamente* compreendido. Na totalidade concreta, entende-se que há uma unidade do real (unidade das contradições e a sua gênese) de modo que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Ou seja, compreensão da realidade como

(...) um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las) (KOSIK, 1976, p. 36)

A compreensão da totalidade – e, portanto, da realidade – está intimamente relacionada a uma concepção de humanidade como produtora da história, e, portanto, capaz de transformá-la. O mundo não é um fato dado, mas uma construção humana, portanto, passível de ser transformado.

Para Lukács, a totalidade ocupa posição central na obra de Marx, defendendo uma

apreensão dialética da estrutura da totalidade. Em 1947, numa palestra no Congresso dos Filósofos Marxistas em Milão, Lukács explicita sua compreensão de totalidade:

A concepção materialista dialética da totalidade significa, *em primeiro lugar*, a unidade concreta das contradições interagentes [...]; *em segundo lugar*, a *relatividade sistemática* de toda totalidade tanto *para cima* quanto *para baixo* (o que significa que toda totalidade é constituída de totalidades *subordinadas* a ela, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, *sobredeterminada* pelas totalidades de complexidade maior) [...] e, *em terceiro lugar*, a *relatividade histórica* de toda totalidade, isto é, o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegra-se, é limitado a um período histórico concreto e determinado (LUKÁCS, 1948 apud MÉSZÁROS, 2013, p.11 e12).

Ou seja, a partir da totalidade podemos superar a visão fragmentada da realidade em sua complexidade. Safatle (2013) enuncia a totalidade com base na dialética hegeliana a partir da negatividade do indeterminado, fundamental para a compreensão do movimento dialético; sendo assim a totalidade é

(...) uma processualidade em contínua reordenação de séries de elementos anteriormente postos em relação. Neste caso, as relações entre os elementos e momentos continuam necessárias, mas tal necessidade não obedece a uma lógica determinista, e sim a um processo de transfiguração da contingência em necessidade. Tal transfiguração exige pensar a totalidade como um sistema aberto ao desequilíbrio periódico, pois a integração contínua de novos elemento inicialmente experimentados como contingentes indeterminados reconfigura o sistema dos demais (SAFATLE, 2013, p. 28).

É a partir dessa compreensão de totalidade como categoria aberta ao desequilíbrio periódico que permite a compreensão da complexidade da realidade e evita que se caia na fragmentação da leitura do real promovida tanto pelo positivismo⁶ como pelo pós-modernismo e como processualidade contínua do caráter produtivo da contradição enquanto modo de experiência do mundo e do “não idêntico sob o aspecto da identidade” (SAFATLE, 2013) que entendemos a educação como fenômeno complexo e multidimensional, e com constitutiva inserção social. Por sua vez, a pesquisa educacional só tem sua razão de ser em conexão com a práxis social, é uma pesquisa *da e para* prática.

Por essa relação intrínseca entre pesquisa educacional e realidade social, os problemas da última são também problemas encontrados na primeira. A relação entre educação e sociedade vai muito além de uma visão reprodutivista, haja vista que se a educação contribui para a reprodução das desigualdades sociais é certo que ela também é produtora dessa realidade, por isso carrega consigo o projeto da sociedade que se quer.

⁶ A crítica ao positivismo é a crítica a uma ciência que apenas constata e ordena fatos e, conseqüentemente, perde a força para levar a cabo toda crítica à realidade reificada. Nessa direção, delinea-se a importância da totalidade para o campo de pesquisa em oposição à tendência dominante positivista, que transpõe o modelo das ciências naturais para as ciências humanas.

Por isso mesmo, o pós-modernismo é um obstáculo para a formação de perspectivas abertas e radicais que desafiem as desigualdades e o aprofundamento do domínio do capital em todas as áreas da vida social. Na pesquisa em educação, ele tem corroborado visões de formação para o mercado de trabalho em um sistema de acumulação flexível e não foge à generalização da mercadoria e do valor (RIKOWSKI; MCLAREN, 2002).

Somente uma leitura pela totalidade, que atrele os processos educativos formais ao contexto socioeconômico do atual desenvolvimento do capitalismo, pode captar o momento de falência da jovem democracia brasileira, crise econômica e reestruturação produtiva, que culminam na crise econômica e política que hoje nos encontramos. Diante desse contexto, a categoria de totalidade emerge como uma poderosa força conceitual, não como uma categoria normativa que visa conhecer todas as partes, mas como parte da processualidade dialética que não permite nunca que a educação se separe de práxis social na qual ocorre e cobra sentido.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS: CONCILIAÇÃO POSSÍVEL?

Se entendemos a totalidade como categoria estruturante para a compreensão dos processos educativos, do mesmo modo a relação dialética entre teoria e prática é posta – como dois polos de uma totalidade – visto que essa é uma relação constitutiva desses processos.

A articulação entre teoria e prática é um debate recorrente no campo da formação de professores. Schmied-Kowarzik (1988) considera, inclusive, a relação entre teoria e prática como a mais fundamental da Pedagogia. Seja o professor entendido numa perspectiva tecnicista, prático-utilitária ou crítica, o espaço ocupado pela teoria e pela prática é constitutivo na organização dos cursos de formação. Essa relação é sempre conflitiva, originando propostas de solução diferentes e frequentemente contrárias.

Essa relação é fundamental no processo formativo, pois não só se vincula epistemológica e ontologicamente com a constituição dos futuros professores, como também se relaciona intrinsecamente com o modo de produção da sociedade capitalista. Teoria e prática separam-se no capitalismo através da divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual⁷, de modo que se torna possível no interior dessa lógica dicotômica separar

⁷ Não estamos negando a necessidade objetiva da divisão social do trabalho fruto do avanço tecnológico. Entendemos dialeticamente essa divisão, de modo a afirmar sua necessidade como também negar sua excessiva especialização e, em especial, sua hierarquização. A divisão social do trabalho tornou possível a elevação da produtividade e o incremento das forças produtiva. Pela clareza da citação, reproduzimos, ainda que longo, o posicionamento de Vázquez (2011, p. 284) diante dessa questão, com o qual concordamos.

os professores em executores e reprodutores daqueles intelectuais e produtores de conhecimento pedagógico. Assim, reproduz-se, no âmbito da docência, a divisão da sociedade entre aqueles que sabem e mandam, por um lado, e aqueles que, por não saber, apenas lhes restam deixar-se governar pelos depositários desse saber.

A divisão social do trabalho não é um fenômeno que marca apenas o campo econômico, mas se alastra por toda conformação da vida social. Nas palavras de Fontes (2009, p. 2019) “[e]ssa divisão impõe uma cooperação falseada e, com isso, todos os seres singulares se veem fadados a perder parcela de si mesmos”. Na perspectiva de romper com essa separação, entendemos que a formação de professores deve tomar a práxis como elemento estruturante desse processo, sendo o professor um profissional que não é mero reprodutor, mas um intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2010b).

Assim, buscaremos explicitar o significado de teoria, prática e práxis em suas relações com a formação de professores tendo como fundamento a obra *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez⁸ (2011). Nesse livro, o filósofo hispano-mexicano se dedica a sistematizar o conceito de práxis, além de realizar um estudo histórico do conceito em Hegel, Feuerbach, Marx e Lênin.

A fim de compreender a produção de Vázquez no contexto mais amplo da produção

A divisão social do trabalho é uma necessidade objetiva inerente a todo modo de produção e, por isso, também não poderá desaparecer na sociedade comunista. O que muda e desaparece são as formas históricas dessa divisão – de acordo com o respectivo modo de produção – que impõe aos homens determinada forma de atividade. Assim, por exemplo, a divisão social do trabalho sob o capitalismo exige dos homens uma atividade especializada estreita – ou parcela mínima de uma atividade mais geral -, com a particularidade de estarem os homens sempre sujeitos a ela, impedindo, assim, o desenvolvimento universal e harmônico de sua potencialidade. Essa limitação constante do homem a uma única atividade engendra o que Marx chama de “idiotismo profissional”. Essa forma de divisão social do trabalho que exige que um homem fique preso por toda uma vida a uma atividade fragmentária, a uma especialização estreita, limitada e pobre, é a que há de desaparecer, sem que isso implique, de modo algum, o desaparecimento da divisão social do trabalho, a qual o progresso técnico e social nunca pode renunciar sem retroceder a velhos modos de produção. Desse modo, a superação dessa estreita especialização, que se traduz em uma mutilação do próprio homem, exige não só condições sociais novas – que Marx e Engels apontaram -, como também condições técnicas que, em nossa época, se verificam com a revolução técnica e científica que ocorre diante de nossos olhos. Graças a elas, será possível negar dialeticamente a particularização do trabalho para alcançar a sua universalidade, mas em um nível superior ao da universalidade do trabalho artesanal.

⁸ Filósofo espanhol que com o exílio político no México na época da guerra civil espanhola adota o país latino-americano como lar. Segundo Mayoral (2007), Vázquez apresentou como tese de doutorado em 1961, a qual considera sua obra maior, *Filosofia da práxis*, que foi publicada com título homônimo em 1967. Desde então, uma de suas ambições tem sido que se supere “o dogmatismo e a esclerose que durante longos anos havia suavizado o viés crítico e revolucionário do marxismo” (Vázquez, 1985, p. 11).

dos marxistas ocidentais⁹, discutiremos a práxis também a partir de escritos do cárcere do militante italiano da região da Sardenha, Antonio Gramsci. O marxista sardo, apesar de ser um importante referencial para Vázquez, fica ausente do quadro histórico da categoria práxis traçado em *Filosofia da Práxis*. Por isso, nosso esforço nessa tese de buscar os sentidos da práxis para Gramsci assim como as relações desses sentidos com aqueles desenvolvidos por Vázquez.

A relação de Vázquez com Gramsci, apesar de ser mencionada em algumas ocasiões, é, de modo geral, pouco explorada¹⁰. Por exemplo, Vázquez partilha com Gramsci, contudo sem dar destaque a tal ponto, a necessidade da transformação de uma teoria em opinião comum de um povo. Assim, a filosofia deixa de ser concepção de especialistas e se transforma em ideologia, se encarna nas massas. Vázquez filia-se a Gramsci, ainda, na sua compreensão de filosofia da práxis, seja quanto à práxis como categoria central e unificadora do marxismo, como na possibilidade de transformação da realidade social de tal filosofia, entendendo essa categoria como central para distinguir o marxismo de toda filosofia anterior, e de cuja compreensão depende, portanto, a própria compreensão do marxismo (MARTÍNEZ, 2011).

Vázquez expõe, ainda que muito rapidamente, sua adesão à concepção gramsciana da práxis a partir de uma tripla caracterização: imanentismo, historicismo e humanismo.

Certamente ele [Gramsci] encontra o princípio unificador no “desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria”, matéria que, por sua vez, é o resultado da práxis histórica anterior. A práxis é, para Gramsci, a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é a práxis. Ela é para Gramsci a única realidade (daí seu “imanentismo absoluto”), realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de *humanismo* (VÁZQUEZ, 2011, p. 61).

O autor hispano-mexicano destaca, ainda, que com tal compreensão de práxis, Gramsci pretendia enfatizar o papel do fator subjetivo na história real, da consciência e da atividade revolucionária das classes subalternas e, ao destacar o papel desse fator, o militante

⁹ Consideramos como *marxismo ocidental* a expressão primeiramente utilizada por Lukács e consagrada por Meleau-Ponty para designar a tradição marxista que é estruturada na primeira metade do século XX por uma compreensão humanista, subjetiva e não dogmática do marxismo e pela negação do marxismo-leninismo oficial da União Soviética. Gramsci, Lukács, Korsh são considerados os grandes nomes dessa tradição caracterizada por um retorno a Hegel e à dialética, numa leitura de mundo marcada pelos aspectos culturais, negando o economicismo da Terceira Internacional (JAY, 1984).

¹⁰ Vázquez, em entrevista a Lozano (1996), reconhece o valor da obra de Gramsci, em especial, o significado teórico e prático que tem a práxis como categoria filosófica fundamental para o marxista sardo frente à restauração do velho materialismo que levava a cabo Bukhárin. O filósofo hispano-mexicano reconhece, ainda, a necessidade de maior atenção à concepção gramsciana da práxis em seu livro *Filosofia da Práxis*, que apesar de estar presente tanto na 1ª como na 2ª edição, não recebe a devida atenção e, em partes, como consequência da tardia recepção da obra de Gramsci na América Latina.

sardo reagia contra um marxismo “preguiçoso” que transformava o papel dos fatores objetivos em determinantes absolutos, resultando na negação da atividade prática revolucionária, o que se traduzia no mais vulgar reformismo e oportunismo (a luta de Gramsci não era apenas contra o materialismo mecanicista e a filosofia especulativa, como também contra o reformismo da socialdemocracia¹¹).

Portanto, partindo dessa compreensão de práxis e de marxismo, Vázquez empreende um grande e belo esforço a fim de precisar o conceito de práxis e delimitar as relações entre teoria e prática, sem fundir nem opor uma à outra, mantendo sua distinção específica e sua relação dialética. A esse esforço nos dedicaremos a seguir, buscando nas sessões seguintes aprofundar tanto os conceitos como suas relações com a formação de professores tendo como fundamento primeiro as produções de Gramsci e, em especial, Vázquez.

2.2.1 Gramsci e a Filosofia da Práxis

A categoria práxis é central para o pensamento de Gramsci, por isso, em seus escritos do cárcere, a escolheu para se referir aos ensinamentos de Marx e seguidores a fim de combater o marxismo vulgar e mecanicista como também escapar da censura fascista no cárcere; referia-se ao marxismo como *filosofia da práxis*. Tal escolha era um ato com significado teórico-político por meio do qual o marxista sardo indicava aquilo que caracterizava a filosofia de Marx e, ao mesmo tempo, a perspectiva na qual ela deveria se desenvolver. A superioridade da filosofia da práxis estaria, justamente, na sua capacidade em ser teoria das contradições existentes na sociedade (BIANCHI, 2008).

Apesar do lugar central conferido a esse conceito pelo marxista sardo, não há sistematização sobre a categoria práxis nos *Cadernos do Cárcere*. Há escritos que perpassam direta e indiretamente esse conceito e que serão discutidos a seguir. A práxis está presente nesses escritos como princípio ontológico e gnosiológico; como forma não só de compreender a prática, mas, em especial, como meio de transformá-la. Gramsci compreende a unidade entre teoria e prática como estruturante de suas reflexões, de modo a conectá-las diretamente a um programa de superação da sociedade capitalista; ele apresenta a filosofia da práxis como uma filosofia de combate: “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se inicialmente, em

¹¹ O movimento socialista do início do século XX foi marcado pela ruptura entre as compreensões do reformismo parlamentar socialdemocrata e da nova ortodoxia stalinista – caracterizada por um marxismo vulgar, economicista e mecanicista. Opondo-se a ambos, Gramsci – assim como Lukács e Korsch, os três grandes nomes fundadores do marxismo ocidental – desenvolve contribuições filosóficas a fim de combater a ambos desvios e defende um retorno aos textos originais de Marx e Engels e à dialética materialista.

atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Isto posto, façamos uma breve observação não apenas sobre o caráter não sistematizado da discussão sobre práxis na obra do militante sardo (esse não era um objetivo de seu programa de pesquisa), mas também em relação ao caráter não sistematizado de sua obra dada a suas condições de produção. Tais condições, assim como a tardia publicação da edição crítica dos Cadernos organizada por Gerratana somente em 1975, mais de duas décadas após a divulgação dos Cadernos no contraditório arranjo promovido por Togliatti, são obstáculos para a apropriação da vigorosa e sensível obra de Gramsci. Assim como Debrun (2001) alerta na introdução em *Gramsci – Filosofia, Política e Senso Comum*, não temos a pretensão de alcançar o “verdadeiro Gramsci” nem “o verdadeiro significado de práxis na obra de Gramsci”, tampouco abarcar a essência da obra – seja pelo relato minucioso de sua trajetória, ou por uma análise estrutural, ou ainda pela ênfase sobre um núcleo privilegiado com o qual o comentador estaria filosoficamente comprometido – mas, discutir a categoria destacada no contexto de sua obra a partir dos Cadernos e de obras de comentadores.

O termo *filosofia da práxis*¹² tem origem em seu sentido atual com Labriola e influenciará diretamente Gramsci. De modo geral, pode-se dizer que essa corrente da filosofia marxista se caracteriza por uma concepção de história que implica a unidade entre teoria e prática; o humanismo; o combate ao cientificismo, ao mecanicismo e ao materialismo vulgar; propõe uma integração dialética entre o conteúdo científico, filosófico e ideológico; considera a filosofia da práxis inseparável de um compromisso de classe (LOZANO, 1995).

A escolha por essa expressão para designar o marxismo se dá por compreender como central o significado da introdução da categoria de práxis feita por Marx: propõe uma ruptura com a filosofia contemplativa e inaugura uma concepção de filosofia que não apenas interpreta o mundo, mas que o transforma. Essa posição é expressa, sobretudo, nas bases das *Teses sobre Feuerbach*. Impossível não citar a famosa *XI Tese*: Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo* (MARX; ENGELS, 2007, p. 103). Tal concepção contém uma compreensão de homens e mulheres, ou seja, a filosofia da práxis é uma filosofia da subjetividade e, conseqüentemente, expressa uma concepção de história.

¹² Lozano identifica quatro grandes correntes marxistas no século XX: o *dia-mat* (materialismo dialético dos manuais da União Soviética), a *concepção humanista*, a *epistemológica* e a *filosofia da práxis*. A filosofia da práxis engloba teóricos como Gramsci, Lukács e Korsch (fundadores do marxismo ocidental segundo designação de Marleau-Ponty), seguidos por Vázquez, os filósofos do Grupo Práxis (Petrovic, Markovic, Kangrga, Supek e outros), Kosik, Zeleny e Mészáros. Para saber mais, ver Lozano, 1995.

Em *A ideologia alemã* Marx e Engels (2007) apresentam um entendimento de ser humano como determinado pelas condições materiais de sua produção. Ou seja, o que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de existência e assim, produzem sua própria vida material; o que são coincide com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem. Portanto, não é a consciência que determina a vida, senão a vida que determina a consciência.

Nesse processo de produção da vida material, chegamos ao momento de divisão social do trabalho (momento decisivo também para a divisão dicotômica entre teoria e prática) em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. “A partir desse momento, a consciência *pode* de fato imaginar que é algo mais do que a consciência prática existente, que ela representa *realmente* algo, sem representar algo real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 26, grifos do original). A partir daí, a consciência pode emancipar-se do mundo e passar à formação da teoria “pura”, teologia, filosofia, moral etc. e assume um valor social superior à “prática”, sendo esta destinada àqueles destituídos dos meios de produção materiais e sociais. Em contrapartida,

[n]a sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar a tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 28-9)

Ou seja, pensar essa sociedade é pensar outra humanidade que esta posta, pois a sociedade capitalista estrutura-se não apenas economicamente, mas social e culturalmente, em função da categoria valor. Essa categoria determina a experiência do tempo, as maneiras de ser e sentir, os modos de pensar que nos constituem. O que está em questão é, também e, principalmente, a liberação do trabalho em relação à produção do valor, bem como em relação à produção de objetos que sejam apenas o suporte próprio de determinações do valor e à submissão do tempo ao tempo de produção do valor (SAFATLE, 2015).

Por isso, essa obra póstuma de Marx e Engels é determinante para a compreensão do devir em uma sociedade emancipada. A superação racional da filosofia hegeliana, assim como do materialismo contemplativo ao materialismo histórico e dialético, é realizada nessa obra dos fundadores da filosofia da práxis. Ou seja, a história é entendida como *produto* da atividade humana sem um *telos* dado anteriormente, sem ser um mito. A história é uma processualidade em aberto e fruto da ação humana. Assim, o papel revolucionário do proletariado pode emergir como eixo articulador de uma filosofia que é também práxis e que,

por isso mesmo, visa a transformação da realidade social.

Com essa concepção de história, Gramsci (apud SEMERARO, 2006, p. 385-86) está convencido que

A filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma.

Ou seja, história, filosofia e transformação social estão intrinsecamente relacionadas no pensamento gramsciano e nessa compreensão a práxis emerge como categoria central e articuladora. Para melhor compreendê-la, serão discutidos, a seguir, os conceitos de filosofia, intelectual e práxis a partir da perspectiva do marxista sardo.

I. Filosofia

Gramsci é, antes de tudo, um humanista. Ele entende o ser humano como ser repleto de possibilidades a serem desenvolvidas em condições materiais concretas que permitam sua realização, em condições livre da alienação, da desumanização, do estranhamento. Tal conjuntura só é possível com a filosofia da práxis. Ele aprofunda e estreita a ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia (SEMERARO, 2006). Esse posicionamento é expresso, por exemplo, quando afirma que todo ser humano é filósofo, todo ser humano é intelectual. Vamos nos deter nessas afirmações por um momento.

O autor italiano inicia o Caderno 11 com a definição de que todos os homens (e mulheres) são filósofos, ressaltando a importância de definir os limites e as características dessa “filosofia espontânea”, que é a seu modo inconsciente enquanto um conjunto desagregado de ideias e opiniões. Ela está contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, e no folclore. Daí, parte-se ao segundo momento: é o momento da crítica e da consciência. Ou seja, é por meio deste avanço de consciência que se torna possível participar ativamente na produção da história do mundo.

Nesse processo, é importante a afirmação de que *todos* são filósofos, pois assim não se trata de introduzir algo novo, uma ciência na vida individual de *todos*, mas de inovar e tornar crítica uma atividade *já existente*. Essa atividade crítica se dá em relação ao senso comum, como meio de superar a maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou do mundo cultural existente) e, posteriormente,

(...) como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como 'culminâncias' de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular (GRAMSCI, 1999, p, 101).

Dessa forma, senso comum e filosofia se encontram através da atividade crítica de *todo* filósofo, como também na difusão da filosofia até que se torne um novo senso comum. Para que isso seja possível, a filosofia de práxis busca elevar os “simples” a uma concepção de vida superior e, nesse processo, é fundamental o contato entre os intelectuais e os “simples” a fim de forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Assim, “[a] filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o 'bom senso', que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999, p. 96). Ainda, sobre a filosofia, Gramsci destaca a impossibilidade de dissociá-la da política, uma vez que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos. Ou seja, a filosofia da práxis na perspectiva gramsciana é tanto uma teoria da revolução, como uma filosofia crítica sobre as longas transformações políticas, culturais e econômicas do mundo moderno e contemporâneo, não podendo, desta forma, ser identificada somente como uma “teoria da hegemonia”, ou como uma “teoria das superestruturas”, uma vez que é também uma compreensão do complexo social como uma totalidade (OLIVEIRA, 2008).

II. Intelectuais

À discussão sobre a filosofia soma-se a discussão sobre os intelectuais. Consciente da centralidade dos intelectuais no mundo contemporâneo, Gramsci reserva a essa questão um espaço significativo em seus escritos. Deixando de considerá-los de maneira abstrata, avulsa, como casta separada dos outros, o militante sardo apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, ou seja, como pertencentes a uma classe, a um grupo social, vinculados a um determinado modo de produção.

Gramsci afirma categoricamente que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates)” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Em outras palavras, segue o autor italiano, “se se pode falar de intelectuais, é

impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 52). A distinção entre intelectuais e não-intelectuais é possível somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta se o peso maior da atividade laboral específica é na elaboração intelectual ou no esforço muscular-nervoso. Mas, não apenas isso, ainda mais importante são as relações sociais na qual tal labor está inserido, ou seja, os grupos que o personifica e em que se encontra no conjunto geral das relações sociais.

Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “*gorila amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Portanto, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas é mediada em diversos graus por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários.

E, ainda, para além da atividade profissional, todo ser humano desenvolve uma atividade intelectual qualquer, pois participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, e contribui assim para manter ou para modificar uma visão de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. Ou seja, todo ser humano é um intelectual, um filósofo, um artista, uma mulher/um homem de gosto.

Historicamente, há grupos sociais que formam categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Eles são elementos essenciais de qualquer organização, como organizadores e dirigentes, com quem o aspecto teórico da articulação teoria-prática se distingue concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Dessa forma,

[t]odo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Para o avanço da filosofia da práxis, Gramsci destaca a importância da criação de intelectuais de novo tipo, ou seja, aqueles que surgem diretamente das classes subalternas e

que permaneçam em contato com ela para que possam contribuir no processo de elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, “para dar personalidade ao amorfo elemento de massa” (GRAMSCI, 2001, p. 110). Quando satisfeita essa necessidade, modifica-se o “panorama ideológico” de uma época. Esse novo intelectual tem sua atividade centrada na práxis, pois não é mais um orador puro, mas “numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanentemente', [...] chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica” e assim tem condições teórico-práticas de se tornar dirigente (especialista + político) (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Esses são os *intelectuais orgânicos das classes subalternas*, que o marxista sardo distingue dos *intelectuais tradicionais*. Estes são os intelectuais do antigo bloco histórico, basicamente, os intelectuais ainda presos a uma formação socioeconômica superada. Por exemplo, intelectuais ligados à Igreja Católica e intelectuais rurais que não foram, ainda, absorvidos ou suprimidos pela nova classe fundamental dominante, a burguesia. Os intelectuais orgânicos, por sua vez, são aqueles que, “além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam” (SEMERARO, 2006, p. 378). Os *intelectuais orgânicos da classe dominante*, portanto, são aqueles que exercem funções que asseguram a hegemonia dessa classe, e contribuem na construção do consenso. “Cães de guarda' de patrões (Nizan, 1970) e 'agentes imediatos' (Gramsci, 1975, p. 634) ao poder de plantão, são incapazes de criar uma autocrítica do grupo que representam e de apresentar projetos de alcance ético-político” (SEMERARO, 2006, p. 385).

Portanto, não é uma tarefa simples para as classes populares produzirem seus *intelectuais orgânicos*, pois a elas são negados os meios de produção, como afirma Portelli (1977, p. 85),

Tal situação não se produz, pelo menos inicialmente, no caso das classes subalternas, que são obrigadas a 'importar' seus intelectuais, e particularmente os 'grandes intelectuais'. Isso explica a grande vulnerabilidade dessas classes: a 'consciência de classe' de seus intelectuais pode ser menos elevada e os dirigentes das classes dominantes tentarão permanentemente integrar esses intelectuais à classe política, particularmente através do recurso ao transformismo.

Gramsci dedica especial atenção aos intelectuais porque, além de intrinsecamente relacionados à sua concepção de ser humano enquanto ser *da* e *para* a práxis, aqueles que exercem função intelectual ocupam lugar de destaque no *bloco histórico*: são eles os responsáveis por estabelecer o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura e, no interior

desta, entre sociedade civil e sociedade política. Tal vínculo é mais ou menos estreito em relação a uma classe determinada: “os intelectuais formam uma camada social diferenciada, ligada à estrutura – as classes fundamentais no domínio econômico – e encarregada de elaborar e gerir a superestrutura que dará a essa classe homogeneidade e direção do bloco histórico” (PORTELLI, 1977, p. 84). Assim, os intelectuais são caracterizados como “funcionários das superestruturas”.

Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em 'concepção de mundo' que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.). (PORTELLI, 1977, p. 87).

Com esse entendimento tanto de filósofo quanto de intelectual que busca combater a noção abstrata, aristocrática e restrita de ambos, Gramsci propõe uma ampliação muito importante desses grupos sociais, ampliando-os a tal ponto a abarcarem a sociedade em sua totalidade. Tal ampliação é convergente com o modo orgânico e inseparável de se compreender a articulação entre economia, política, cultura e filosofia que constituem uma mesma realidade. Essa articulação é expressa de modo programático em direção à transformação da realidade existente na afirmação: “Uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. Pelo contrário, o programa de reforma econômica é exatamente a maneira concreta pela qual toda reforma intelectual e moral se apresenta” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2004, p. 378).

III. Práxis

Senso comum e filosofia, massas e intelectuais, estrutura e superestrutura, teoria e prática são polos que se reconciliam com a práxis. Gramsci descreve dialeticamente essa relação entre opostos, de modo que essa reconciliação só pode ser realizada diante de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes,

(...) primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam [...] Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a

sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 103-04)

A práxis é compreendida pelo militante sardo como um devir histórico, que será alcançada com a emancipação das classes subalternas, por isso, práxis e política são organicamente relacionadas. Assim, a filosofia da práxis tem sua razão de ser enquanto representante da concepção de mundo da classe subalterna. Aqui, vale ressaltar que essa articulação, ainda que imanente a tal filosofia, não tem adesão automática das classes exploradas; a ascensão do nazismo com apoio significativo por parte do proletariado alemão é um exemplo preciso desse fato.

Quanto à unidade entre teoria e prática, Gramsci atenta para o uso mecanicista da teoria. Nessa direção, ele afirma que “nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito da unidade entre a teoria e a prática permanece numa fase inicial: sustentam ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como 'complemento' e 'acessório' da prática, da teoria como serva da prática” (GRAMSCI, 1999, p. 104). Fato semelhante vemos hoje na compreensão pragmática, utilitária e imediatista do mundo do consumo atual, que expande essa compreensão de mundo para a ciência (em que há predomínio do positivismo), como também de aspectos culturais com o movimento do pós-modernismo (por exemplo, contra as grandes narrativas e a noção de totalidade).

Do exposto acima, parece-nos possível afirmar, tendo como fundamento a filosofia da práxis como desenvolvida por Gramsci, que: todo ser humano é filósofo; portanto, toda atividade humana carrega em si a possibilidade ontológica de ser práxis. Ou seja, a própria realidade é preche de possibilidades de transformação com maior ou menor grau de explicitação, dependendo das condições colocadas em circulação em um momento histórico. A importância da afirmação de que a práxis é atividade própria do ser humano se dá, assim como Gramsci afirma em relação ao fato de todo humano ser filósofo (com menor ou maior grau de organização), pelo fato de assim não se tratar de introduzir algo novo, mas de explicitar e tornar crítica uma atividade humana *já existente*.

2.2.2 A relação entre teoria e prática

Para discutir a relação entre teoria e prática, tomamos como ponto de partida o fato de que há diferenças constitutivas da teoria e da prática. A primeira transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas; a segunda pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado a sua transformação real. Entretanto, trata-se de diferenças que se articulam dialeticamente na relação entre teoria e prática, e apenas no interior dessa relação podem existir. Por outro lado, há ideologicamente a construção da cisão entre teoria e prática. Essa separação é efetivada a partir de bases falsas de modo que a prática seria desligada da teoria, e a teoria seria elaborada negando-se uma vinculação consciente com a prática. Justamente por tal dicotomia ser impossível, o resultado é que a teoria sem a prática é mero academicismo, já a prática sem teoria é mero pragmatismo.

Essa cisão não é constitutiva da relação entre teoria e prática, mas sim uma distorção dessa relação. Essa distorção é uma construção histórica de uma sociedade que se constitui com base na divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual – separação entre concepção e execução, gozo e trabalho, produção e consumo – que são destinados a indivíduos diferentes. Ou seja, há quem produz e há quem usufrui do trabalho socialmente produzido (MARX; ENGELS, 2007).

Assim, a distinção entre teoria e prática é uma relação necessária e falsa. É necessária, pois determina fenômenos que são distintos, e sua caracterização nos ajuda a ler a realidade social e a resolver certos problemas, ainda que nunca seja uma distinção absoluta. Mas também é falsa, pois, se hipostasiada, teoria e prática não existem como momentos plenamente separados, só existem em relação dialética: a teoria carrega em si uma prática e esta é a realização de uma intencionalidade humana, portanto, contém em si uma teoria. Teoria e prática, portanto, se relacionam dialeticamente constituindo a práxis. Ou, nas palavras de Vázquez,

[n]a verdade, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente essa história em duas, e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento histórico e um segmento prático. Essa relação não é direta e imediata, mas, sim, por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 259)

Vázquez (2011) contribui para essa discussão, pois assume, e o faz de modo

excepcionalmente explícito e preciso, a missão de conceituar a práxis, colocando o marxismo numa perspectiva aberta, crítica e não dogmática. O filósofo radicado no México entende o marxismo, como uma filosofia da práxis e não uma nova práxis da filosofia. Quer dizer, como filosofia que não só interpreta o mundo, mas também o transforma, filosofia essa que não pode contentar-se em criticar e conhecer o presente, ainda que isso seja indispensável, mas que simultaneamente contribua em desencadear uma prática, em inspirar ações que levem a uma sociedade justa e igualitária.

Nossa escolha por esse referencial se dá porque se constitui como um potente e fértil meio para a leitura e para a mudança da realidade objetiva dos processos educativos, no caso, a formação docente. A partir dessa compreensão e a ela articulada, colocamos como elemento central para discussão a possibilidade de contribuir para construção de práticas que promovam a práxis na formação de professores.

Ao olharmos para o processo atual de formação de professores, percebemos que as contradições ali existentes entre o que se entende por teoria e o que se entende por prática na formação são historicamente postas de maneira dicotomizada, medindo-se forças entre esses polos vistos como opostos, que frequentemente rivalizam-se nas políticas públicas, nas reformas curriculares, na seleção de conteúdos pelos professores, nos discursos dos alunos quando clamam por “mais prática”. Desse modo, não pretendemos reforçar uma dicotomia à qual somos contrárias, mas sim, estamos reconhecendo um fenômeno que é real e que, apenas a partir da sua compreensão, é possível buscar espaços para atuação tendo em vista a sua superação.

Partindo desse referencial e do contexto do campo da formação de professores, o que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de relação intrínseca entre teoria e prática, ou seja, uma não existe sem a outra. Esses polos se relacionam dialeticamente constituindo a práxis. Esta, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, é atividade teórica e prática; “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 117).

Aqui, cabe ressaltar a diferença entre atividade e práxis: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221). Vázquez inicia a Segunda Parte da *Filosofia da Práxis* com essa afirmação a fim de elucidar a diferença entre esses dois termos. O autor entende atividade como termo em oposição à passividade. Portanto, atividade é o ato ou conjunto de atos com os quais um sujeito ativo modifica uma matéria-prima dada, que

pode ser material (corpo físico, ser vivo) ou imaterial (vivência psíquica, ideia, conceito) e, assim, gera um produto que também se dá em vários níveis: pode ser uma nova partícula, uma obra artística, um novo sistema social. A práxis, por sua vez, é um tipo específico de atividade.

O elemento central para a distinção da práxis diz respeito a sua adequação a fins. Ou seja, a práxis é sempre carregada de intencionalidade, de um projeto de futuro com base nas determinações do passado; ela inicia-se com um resultado ideal e termina com um resultado real. É importante destacar as diferenças entre os resultados ideal e real. O primeiro é fruto da intervenção da consciência como antecipação do resultado real que se almeja obter. Isso não significa que o resultado obtido seja necessariamente uma imitação real de um modelo ideal preexistente. Pelo contrário, pode assemelhar-se um pouco ou mesmo nada, pois sofre mudanças, às vezes radicais, no processo de sua realização. Essa abertura ao indeterminado entre idealização e realização é justamente o que garante que a práxis constitua um processo de transformação da realidade social.

“O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 224) Para que esse fim idealmente prefigurado seja alcançado, é necessário destacar o papel do objeto sobre o qual se exerce a atividade. O fim, portanto, pressupõe o resultado de uma atividade real, prática, que já não é pura atividade da consciência. “Com efeito, enquanto antecipação ideal de um resultado real que se deseja alcançar, o fim é também expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz ao atingir-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isso, não se trata somente de antecipação ideal do que está por vir, senão e algo que, além disso, queremos que venha.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 225).

Ou seja, a relação entre pensamento e ação requer a mediação dos fins que o ser humano propõe. No caso específico da práxis, o fim dessa atividade é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana e o resultado é uma nova realidade que só existe pelo e para os seres humanos, como seres sociais.

Nessa relação, teoria e prática se vinculam e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011). Em outras palavras, o que queremos demonstrar com a primazia da prática é que não é a consciência que

determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Desse modo entendemos o movimento de formação docente enquanto processo de autonomia e dependência entre teoria e prática. Essa concepção de formação rompe com a visão – seja via pragmatismo, seja via academicismo – da docência como solução técnica de problemas mediante a aplicação de um conhecimento especializado, previamente disponível, que procede da pesquisa científica ou da prática exclusivamente.

Por entendermos que a docência é práxis, explicitaremos, a seguir, os conceitos atividade teórica, atividade prática e práxis e as mediações que são estabelecidas com a formação de professores.

2.2.2.1 Atividade Teórica

A teoria, para Vázquez (2011), tem como objetivo a produção de fins e de conhecimento, e tem como objeto as sensações ou percepções – objetos psíquicos que só têm existência subjetiva – ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm existência ideal.

O fim imediato da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente – e não realmente – essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta. As transformações que a atividade teórica leva a cabo em relação a essa – passagem de uma hipótese a uma teoria, e dessa teoria a outra teoria mais fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do próprio mundo (VÁZQUEZ, 2011, p. 234-35).

A teoria apenas possibilita a transformação ideal do mundo, não é, portanto, práxis. Porém, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. A teoria é vital quando não se aceita o mundo como é e se tenta transformá-lo, pois é condição iniludível para guiar a ação. Portanto, apesar de não transformar o mundo real e efetivamente por si própria, a teoria é fundamental para a transformação do mundo. Para tanto, se insere num trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas (VÁZQUEZ, 2011).

Ou seja, a atividade teórica está comprometida com a produção de conhecimento pedagógico e dos fins educativos, ainda que só exista idealmente como conhecimento da

realidade ou antecipação ideal de sua transformação. Para tanto, é imprescindível que a prática seja tanto ponto de partida como ponto de chegada dessa teoria; a dependência da teoria em relação à prática, longe de indicar alguma forma de hierarquia entre ambas, pressupõe íntima vinculação entre elas. Ou seja, a teoria tem existência ideal, porém, ela toma a realidade como fundamento, finalidade e critério de verdade. “O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto em análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo” (FREIRE, 2009, p. 39).

O conhecimento teórico é, assim, uma modalidade peculiar de conhecimento; é aquele produzido através do processo de reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, sua estrutura e sua dinâmica. É importante ressaltar que há outras formas de se conhecer a realidade como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso. Entretanto, a teoria se distingue dessas modalidades e tem especificidades que se relacionam com o compromisso do conhecimento do objeto como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador, assim como o compromisso com o critério de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica (NETTO, 2011).

Por isso, e especialmente para a Pedagogia como ciência *da e para* a prática, a teoria “não tem seu objetivo em si mesma, mas na realização efetiva de uma atividade humana de sentido determinado e que, portanto é uma ciência da práxis e para a práxis” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 23). Assim, a teoria se realiza enquanto dimensão da práxis educativa quando revela ao educador a realidade da prática e se torna orientação para a sua práxis. “Ela [a teoria] precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 133).

A atividade teórica é fundamental para a formação docente, pois dota o sujeito de instrumentos de um determinado campo do conhecimento para a leitura de mundo a partir de pontos de vista variados e em contexto, coloca-se como forma de “lançar a dúvida de forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais”, teorizar é, portanto, apresentar a dúvida, questionar (PACHECO, 2011, p. 280).

Dessa forma, essa leitura de mundo é teórica, mas ao mesmo tempo é prática, ressignificando-a e sendo por ela ressignificada. Nesse sentido,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-o. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2010a, p. 26).

Entretanto, é comum a confusão entre a teoria, que tem importante papel formativo, como discutido acima, e o discurso que a confunde com verbosidade, em que se diz que o problema de nossa educação é ser “muito teórica”. Freire (2011b) discute a respeito dessa ideologia em que a teoria é identificada com a oposição à realidade, quando, na verdade, ela implica em inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para compreendê-lo, para vivê-lo, e para vivê-lo plenamente, praticamente. Se não há essa conexão entre teoria e realidade, o que temos é uma educação que é verbosa, palavresca, “sonora”. Essa distorção não é sem propósito, trás consigo o interesse de não comunicar, mas fazer comunicados e manter acomodados aqueles que a ela se alinham, de modo a calar o verdadeiro papel da teoria.

A valorização da teoria e a subordinação da prática à teoria são constitutivas da tradição ocidental, que tem a Antiguidade grega como um de seus marcos fundamentais. Essa dicotomia encontra marcante expressão em Platão e Aristóteles, cuja concepção de homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica.

Portanto, a negação das relações entre teoria e prática material produtiva, ou o modo de vinculá-las, deriva no pensamento grego de uma concepção de homem como ser racional ou teórico por excelência. Tal concepção faz parte da ideologia dominante e corresponde às condições sociais da cidade antiga na qual a impotência, por um lado, do modo de produção escravista e, por outro, a suficiência da mão de obra servil para satisfazer as necessidades práticas, fazem com que se ignore o valor do trabalho humano, e que este apareça como mera rotina ou atividade servil em que conta, sobretudo, não o produtor, mas sim o produto. Este conta, além disso, não tanto pela atividade subjetiva que materializa, mas por seu valor de uso, isto é, na medida em que satisfaz – ao ser utilizado – a necessidade de outro (VÁZQUEZ, 2011, p. 42).

Dessa forma, pressupõe-se a autonomia do conceito de teoria e de prática, e entende-se que a teoria impõe-se à prática, de modo que a práxis é completamente ajustada à teoria. Nesse caso, a práxis é a aplicação dos princípios absolutos traçados pela teoria, em que a prática dilui-se na teoria (VÁZQUEZ, 2011). Essa forma de entendimento de práxis, de teoria e de prática, é ainda hoje, bastante presente no campo científico e educacional e se expressa

na concepção do positivismo¹³ e da *racionalidade técnica*.

A racionalidade técnica é a expressão dessa concepção de educação que se volta para a teoria num sentido academicista, como denuncia Freire (2011b), pelo gosto da palavra oca. Ela é marcada pelo professor como executor de métodos e técnicas de ensino com o objetivo de atingir as metas educacionais e instrucionais (RODRIGUES, 2005). Essa perspectiva é o fundamento da educação em que cabe ao professor o papel de transmissor do conhecimento e ao aluno o papel de receptor desse conhecimento. Ou seja, o professor é destituído de sua função social de intelectual e entendido como um reprodutor, um conjunto de fazer de técnicas e fins planejados por especialistas.

Para Contreras (2002), o aspecto fundamental nessa prática profissional é definido pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática profissional fica reduzida à aplicação de meios disponíveis a fins pré-determinados e bem definidos. Assim, o valor da ação não é inerente a sua processualidade, mas sim dependente exclusivamente dos resultados obtidos.

Assumir o modelo da racionalidade técnica significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados predeterminados, desconsiderando-se o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido (CONTRERAS, 2002). Segundo esse mesmo autor,

Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação. (CONTRERAS, 2002, p. 96)

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. A pesquisa científica, neste caso, caracteriza-se pela pesquisa do tipo processo-produto, dirigida a encontrar as relações de causa e efeito entre antecedentes e consequentes da prática educativa, ou seja, correlação positiva entre determinados fatores ou condições de ensino e o rendimento dos

¹³ Para Schmied-Kowarzik (1988, p.21),

(...) o positivismo se esforça pela fundamentação de um auto-entendimento lógico das ciências do conhecimento isento de toda referência prática. Apresenta como medida absoluta da cientificidade pura os critérios da comprobabilidade intersubjetiva e da consistência lógica, aos quais bastam a comprovação fatural e a enunciabilidade inequívoca. (...) Unicamente mediante técnicas comprováveis é possível agir racionalmente sobre suas forças propulsoras ideológicas (*Popper, Albert*).

alunos, como também é uma pesquisa dirigida a encontrar um “conhecimento básico” do qual se pretenda derivar regras de ensino (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, a teoria é entendida como “ciência aplicada”, de modo a determinar diretamente a prática através de regras, desconsiderando a decisão autônoma do agente – neste caso, o professor – criando um processo de comportamento tecnologicamente guiado com finalidades arbitrariamente predispostas (SCHMIED-KOWARZIK, 1988). O autor alemão, contudo, ressalta a falsidade de tal compreensão da Pedagogia (e da formação de professores por consequência) pela perspectiva da racionalidade técnica ou da tentativa de descolamento da teoria em relação à prática pela superestimação da determinação da primeira.

Contudo, a relação da pedagogia com a práxis educacional é fundamentalmente de uma outra estrutura; pois enquanto a tarefa da tecnologia reside unicamente “em determinar os *meios* para um objetivo dado” (*Fuehren*, p. 80), a pedagogia precisa ela própria estabelecer a determinação de sentido da práxis educacional, o que não pode fazer senão retornando teoricamente ao “fenômeno educação, portanto àquela práxis como *fato* que, enquanto *tarefa*, deveria adquirir sua fundamentação a partir desta teoria” (*Fuehren*, p. 101). [...] Portanto a tarefa da teoria pedagógica – já que ela não pode subtrair em geral ao educador o conhecimento e a decisão das situações educativas, mas ao mesmo tempo não pode se furtar à sua tarefa de ser orientação teórica para o conhecimento e a decisão de situações educacionais – consiste em que ela introduz de tal modo o próprio educador na dialética de sua problemática, a problemática da determinação da tarefa educacional, que este é impelido a uma autodeterminação consciente do problema na práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 51-2, grifos do original).

A teoria da práxis educativa – Pedagogia – é constituída *a partir do* e *dirigida ao* educador, pois é ele o destinatário da teoria e o ator da prática, cabendo ao educador a mediação entre ambas, de modo que a teoria não pode apreender teoricamente a prática educacional em sua totalidade concreta, assim como não pode interferir praticamente de modo imediato na realidade educacional concreta.

Contreras (2002), Schmied-Kowarzik (1988) e Pimenta (2010a, 2010b), além dos demais autores referenciados, contribuem para nossa compreensão da problemática do lugar da teoria na formação de professores e da inverdade associada a uma compreensão academicista ou tecnicista do fazer pedagógico. A partir desse entendimento e com a contribuição de Vázquez (2011), buscamos recolocar o lugar e a importância da teoria, dialeticamente compreendida em relação à prática, para a formação docente.

2.2.2.2 Atividade Prática

Diferentemente de outras categorias filosóficas, esta não parece oferecer grande dificuldade se temos em mente que o mundo da prática, do comportamento prático, é o mundo em que nos desenvolvemos a cada momento: o mundo de cada dia, o mundo cotidiano. A prática é uma realidade que vivemos diariamente, nos desenvolvemos em nossa relação com os outros e com o mundo, com a natureza e a sociedade; não em uma relação simplesmente contemplativa ou passiva, mas em uma relação ativa em que somos sujeitos ou agentes de certos atos que produzem efeitos, que têm resultados concretos, tangíveis, que denominamos justamente *práticos* (VÁZQUEZ, 2011). Por isso, essa é uma categoria passível de grandes confusões e de diversas formas de interpretação, de modo que convém uma distinção entre o uso cotidiano e tradições filosóficas distintas.

Prática designa, em sentido amplo, a atividade transformadora do mundo (entendendo este como mundo natural e social, como natureza e sociedade); é, portanto, real, objetiva ou material.

Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência, e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria – sobretudo no trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Essa atividade caracteriza-se pela transformação do real, transformação esta que ultrapassa os limites do interesse individual e do utilitarismo, para além dos interesses subjetivos. A prática é, portanto, entendida como “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessante da realidade humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 244). Ou seja, a prática transforma e forma não apenas a natureza e o mundo material, mas também o próprio ser humano e a sociedade.

Schmied-Kowarzik (1988, p. 20) ressalta o aspecto dialético da prática que, de uma forma mais ou menos sistematizada, tem sempre uma teoria a ela articulada,

[e] justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija. A este conceito de prática corresponde por sua vez uma teoria mediatizada por elementos práticos, cujas experiências adquiridas sob a ótica de interesses práticos poderem novamente configurar motivações para a práxis humana.

Em outras palavras, a prática demanda a mediação da teoria para que possa se

constituir como tal. Entretanto, para a consciência comum, a atividade prática reduz-se a um simples dado que não requer explicação, reduz-se a uma única dimensão, a do prático-utilitário, é individual e autossuficiente.

Nela, a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela em um plano ateórico. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas da vida cotidiana (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

Não se pode dizer, contudo, que o homem comum vive em um mundo absolutamente ateórico. Ele é consciente de sua atividade prática – sabe que sua atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva, e que exige certa intervenção da consciência; encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico, está integrado em uma determinada perspectiva ideológica. Nele há uma consciência da práxis que se foi formando de um modo espontâneo e irrefletido. Por isso, sua consciência não está esvaziada de bagagem teórica, porém as teorias encontram-se fragmentadas e degradadas e sua apropriação se dá, em muitos casos, de modo inconsciente de pontos de vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático (VÁZQUEZ, 2011).

Com efeito, o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não deixa de ser consciente –, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento (VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

O homem comum considera-se a si mesmo como verdadeiro homem prático. Em seu mundo, as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas da vida cotidiana. Nesse sentido, o prático é aquilo que convém a interesses, ainda que estes sejam interesses pessoais mais egoístas. O mundo prático é, dessa forma, um mundo de coisas e significações em si (VÁZQUEZ, 2011). Com isso, nesse mundo, apaga-se a materialidade dessas coisas e dessas significações, de modo a apagarem-se as condições de produção, o trabalho humano, a historicidade, o contexto.

Dito de outro modo, esse é um mundo de objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais, em que não são se reconhecem como resultados da atividade social dos seres humanos. Assim, a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo de pretensa intimidade, confiança e familiaridade em que o ser humano se move “naturalmente”

e com que tem de se conciliar na vida cotidiana (KOSIK, 1976).

É um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas de modo que a atividade teórica apresenta-se ao homem comum como uma atividade parasitária, pois não oferece nada de prático, isto é, nada de utilitário. A prática é autossuficiente (em relação à teoria), como uma atividade que abre caminho por si sem necessidade de apoios estranhos, dispensando que a atividade teórica, em conjunto com ela, lhe abra caminho. Dispensa todo apoio e fundamento que não seja ela própria, sendo que a própria prática proporciona um repertório de soluções. A prática, enquanto pragmatismo, manifesta-se “por uma redução do prático ao utilitário e, consumada essa, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

Assim, pois, o homem comum e corrente vê-se a si como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada em que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam (VÁZQUEZ, 2011, p. 37).

Nesse contexto do pragmático¹⁴, a atividade teórica – imprática e improdutiva por excelência – se tornar estranha, não se reconhece nela nada que seja de interesse imediato ou de utilidade. Para quê teorizar e, no limite, para quê pensar se esse ato não resolverá nenhum daqueles problemas que, por hábito e falta de uma reflexão maior, são denominados de práticos? Por isso, o homem comum menospreza a teoria, reiterando mais uma vez a separação abstrata entre teoria e prática. Tal ideologia impregna o senso comum, não por acaso, possibilitando a crença em ideias prontas, automatização de respostas, repetição de que as coisas são como são e o mundo não poderia ser diferente (TIBURI, 2015).

Com essa interpretação de teoria, a docência passa a ser entendida a partir do prisma da prática, defendendo-se que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia, como assevera, por

¹⁴ Utilizamos *pragmático* na perspectiva apresentada por Vázquez (2011), para quem o senso comum e a doutrina filosófica de ponto de vista do pragmatismo concebem a prática num sentido estritamente utilitário, contrapondo-a à teoria. Sobretudo, a concepção de verdade para a perspectiva do pragmatismo que deduz que o verdadeiro se reduz ao útil; “a redução do prático ao utilitário e, consumada essa, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245). Desse modo, a verdade “é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas” (*idem*, p. 243). Ainda assim, para evitar críticas ligeiras e confusões, uma vez que o pragmatismo ocupa uma dimensão da vida cotidiana, usamos a expressão formação docente *prático-utilitária* – termo tomado de empréstimo de Kosik (1976) - para referir a processos formativos vinculados a essa concepção, que é utilitarista e mercantilista. Essa é a perspectiva das políticas educacionais neoliberais, que repetem como um mantra que “o mais importante é a prática”, evidentemente, sem fundamentar tal afirmação.

exemplo, o conceituado educador canadense Maurice Tardif (2008). Portanto, através dessa perspectiva, justifica-se um esvaziamento teórico nos cursos de formação docente, pois se defende que os cursos de formação pouco contribuem para a prática profissional, uma vez que são muito teóricos e que se relacionam insuficientemente com a realidade que o futuro professor encontrará na escola.

O conceito *professor reflexivo* é expressão dessa concepção de docência e ganha força no final dos anos 80 com influência crescente no meio acadêmico, coincidindo com o movimento das reformas educacionais pós LDB 9.394/96 de modo que “a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento* prático do professor” (GÓMEZ, 1992, p. 110, grifos do original).

Segundo Schön (2000), o profissional reflexivo é aquele com competência para enfrentar as zonas indeterminadas da prática através da reflexão-na-ação. Para tanto, a formação do professor reflexivo – *practicum* reflexivo - baseia-se nas tradições da formação artística, numa forma de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em situação idêntica, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo. Nessa formação, a imitação ocupa um lugar de destaque, pois através dela os discípulos tentam construir em suas ações o que entendem como essencial da ação de seu mestre, podendo, assim, refletir sobre o modo com que desempenharam essas ações. Para esse autor,

[t]udo é ensino prático. O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo. A ênfase é posta na aprendizagem através do fazer [...]. (SCHÖN, 2000, p.24)

A formação dos profissionais defendida por Schön fundamenta-se na *epistemologia da prática* com grande valorização da prática na formação dos profissionais e com centralidade do conhecimento tácito, que é aquele que não pode ser verbalizado, pois é implícito, interiorizado, está na ação.

Com o conceito de professor reflexivo, utiliza-se como justificativa aparente elevar o humano comum a uma consciência reflexiva, porém sem disponibilizar os meios necessários para que essa meta seja alcançada, uma vez que se parte da prática para refletir sobre a própria prática, num processo tautológico que desconsidera a teoria social e educacional.

A imagem desse docente como prático reflexivo é a de um profissional que enfrenta individualmente o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula, nas zonas indeterminadas da prática a partir da reflexão-na-ação e descontextualiza sua atuação com o contexto social e político em que sua ação docente se dá. É necessária a ampliação das

preocupações desse programa, como a reflexão para além dos problemas imediatos da prática docente e que não fique restrita a reflexão na ação, como também é necessário avançar na reflexão sobre as condições estruturais do ensino, na reflexão fundamentada teoricamente para permitir novos olhares aos fenômenos sociais complexos e à reflexão coletiva que vise à construção de uma sociedade justa e igualitária (ZEICHNER, 2008).

Numa perspectiva de crítica e de superação por incorporação, Pimenta (2010a) analisa criticamente as ideias de Schön (e a partir delas) e amplia o projeto do *professor reflexivo*, em especial, com a contribuição de Giroux com o conceito de *professor intelectual crítico*, produzindo uma síntese do *professor como intelectual crítico e reflexivo*, que evidencia a fertilidade da realidade do campo de formação de professores. A autora destaca o vigor da reflexão como meio de valorização do trabalho intelectual do docente, como também critica a apropriação ideológica que esvazia o conceito e a ele confere as mais diversas significações, a fim de confundir e não comunicar.

Entretanto, o uso corrente do conceito *professor reflexivo* longe de se apropriar dessas críticas, desenvolve-se de modo que a prática fica reduzida basicamente às ações dos professores, ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Porém, a prática docente vai muito além do espaço imediato da atividade pedagógica, incluindo a dimensão antropológica, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura; as práticas escolares institucionais relacionadas ao funcionamento do sistema escolar e de índole organizativa (além das práticas interiores à sala de aula). Para além do sistema educativo, há, ainda, as atividades práticas que não sendo estritamente pedagógicas, podem-se considerar concorrentes das atividades escolares (SACRISTÁN, 1999).

A teoria, por sua vez, não é esquecida, porém fica relegada a um segundo plano, pois é compreendida como resultado da prática e fica condicionada a seu serviço. Ou seja, a teoria perde sua função como guia da ação, discutido anteriormente. Entendemos que a teoria deva vir juntamente com a prática, tendo a prática seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Apenas a atividade teórica permite que a reflexão vá além da experiência imediata e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada; ao colocar a teoria a seu serviço, a prática é puro ativismo.

Tal concepção de formação de professores tem, em partes, seu sucesso alcançado visto que se articula aos princípios do pós-modernismo e, assim, ganha força e faz coro ao constituir e ser constituída em articulação a esse movimento. Para Rikowski e McLaren (2002), o pós-modernismo é um obstáculo para a formação de perspectivas abertas e radicais que desafiem as desigualdades e o aprofundamento do domínio do capital em todas as áreas

da vida social. Na educação, ele tem se constituindo nas áreas da prática docente reflexiva; currículo multiculturalista; políticas educacionais de reconhecimento como gênero¹⁵, “raça”, orientação sexual, necessidades especiais; teoria do capital humano. Se por um lado é verdade que o movimento acumulou vitórias nas lutas de reconhecimento e na constituição de processos educativos menos autoritários, por outro visa a formação para o mercado de trabalho em um sistema de acumulação flexível (ainda que essa não seja uma realidade do mundo do trabalho, em especial, para os países latino-americanos e ditos de terceiro mundo), e não foge à generalização da mercadoria e do valor.

Os desdobramentos da reflexividade têm levado ao entendimento da formação numa perspectiva tecnicista e prático-utilitária, com a desvalorização da teoria das ciências da educação e o primado da prática profissional. Nessa perspectiva, o valor do conhecimento se dá pela sua utilidade imediata na prática docente, que é compreendida como elemento articulador do processo de formação do professor (KUENZER, 2008).

Pimenta (2010a, p. 46), numa perspectiva crítica, contribui para compreender esse processo de formação instrumental do professor,

[...] também se observa uma tendência em proceder à tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas. [...] Também presentes na desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes em *saberes-fazer*, diretamente ligados à operacionalização do ensino e com a definição de novas identidades dos docentes transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem.

Seja a formação docente fundamentada na racionalidade técnica ou na racionalidade prática, ambas expressam uma concepção instrumental de formação. Nelas, há separação entre teoria e prática, e o reforço da ilusão de que há prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Essa compreensão nega a práxis e, inclusive, nega a própria teoria e nega a própria prática, pois ambas só podem existir na relação dialética entre a teoria – teorização de uma prática – e a prática – ponto de partida e critério de verdade da teoria.

A teoria sem a prática é mero verbalismo, palavra oca; a prática sem teoria é mero

¹⁵ A discussão sobre gênero nas políticas educacionais têm constituído um campo de disputa entre setores progressistas e conservadores; estes, em especial, representados pela bancada religiosa nas assembleias legislativas e opõe-se veemente contra qualquer indicação no texto que faça apologia ao que chamam de “ideologia de gênero”. Em 2015, esse debate foi central em diferentes estados e municípios, pois tem-se discutidos seus planos educacionais em decorrência da Lei n. 13.005 de julho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Não apenas isso, pois em um ano de grandes cortes nos recursos destinados a direitos sociais, essa importante discussão foi utilizada como cortina de fumaça para ofuscar a questão sobre o financiamento da educação.

ativismo, utilitarismo. Tanto em uma concepção, como na outra, a relação entre teoria e prática é bastante simplista, como critica Pimenta (2010b) a seguir.

A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada consciente (PIMENTA, 2010b, p. 99).

Assim, há uma relação de reciprocidade entre teoria e prática, em que uma complementa a outra, como instâncias isoladas que se cruzam de modo a reafirmar a dissociação entre teoria e prática. A educação ou não requer nenhuma investigação prática, pois a prática é fruto da aplicação das proposições normativas e técnicas formuladas pelos teóricos – em especial pela academia –, ou a prática é a reprodução dos conhecimentos adquiridos nas aulas e na observação do comportamento de outros professores (PIMENTA, 2010b).

A formação docente meramente instrumentalizadora implica em um processo formativo que visa à adaptação do humano ao contexto em que vive. A racionalidade técnica, ao ser academicista, a racionalidade prática, ao ser utilitarista, não contribuem para a construção dos instrumentos de libertação do homem da realidade que o oprime, mas sim, instrumentaliza para uma ação mecânica de ensino, que segue *prescrições* determinadas por outros que visam a objetivos educacionais estabelecidos por outros.

O caso do Estado de São Paulo é exemplar nesse sentido, uma vez que tem adotado essa compreensão prático-utilitária do fazer docente como diretriz oficial das políticas de formação docente, que defendem agressivamente a centralidade da prática (totalmente desvinculada da teoria, numa concepção de professor como “fazedor”) nas diretrizes específicas propostas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) para a formação de professores do seu Sistema de Ensino (SÃO PAULO, 2012). Nessa mesma perspectiva, também é relevante a publicação da Fundação Carlos Chagas sobre profissionalização docente que define o professor como *agente institucional de ensino*, de modo a fragmentar e ocultar a relação entre trabalho do professor e as finalidades da educação (SILVA; ALMEIDA, 2015).

As prescrições são instrumentos básicos da mediação opressores-oprimidos; constituem-se como imposição de uma consciência a outra, de modo a transformar os oprimidos em consciência “hospedeira” da consciência opressora (como seres duais). “Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 2011b, p. 46).

Portanto, um processo formativo que dicotomiza e hierarquiza teoria e prática, tencionando seja para um lado ou para outro, irá invariavelmente induzir-se a um processo formativo meramente instrumental, que leva a prescrições de modos de ação, e desumaniza os seres humanos, pois não possibilita a compreensão na perspectiva da totalidade de seu trabalho de ensinar.

2.2.2.3 Práxis

A vertigem que nos tira do ponto de vista habitual e seguro é a nossa colocação diante do abismo. (TIBURI, 2015, p. 154).

Segundo Vázquez, o termo práxis e prática têm a mesma origem etimológica com o termo grego *πρᾶξις*, que designa a ação propriamente dita. Porém, o conceito de prática em seu uso cotidiano foi associado ao de atividade humana no sentido estritamente utilitário e, por isso, se faz a distinção entre esses termos, optando por práxis para a atividade transformadora humana, uma vez que esse vocábulo não envolve as conexões semânticas pragmáticas que observamos com o conceito “prática” (VÁZQUEZ, 2011).

“A práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). É subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos de modo dialético; para ela, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico (MAYORAL, 2007). Essa compreensão dialética entre teoria e prática pressupõe, como expõe Netto (2011, p. 31), que a práxis “é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”.

Trata-se da vinculação entre o agir e o pensar, articulando o interpretar e o transformar, que possibilite a superação da sociedade capitalista. Ou seja, a práxis assume caráter classista, é crítica e revolucionária. Para Vázquez (2011), a práxis é atividade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, é unidade do teórico com o prático na própria ação,

(...) é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza um fim; é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou se orienta pela própria realização de seus fins (VÁZQUEZ, 2011, p. 266).

Assim, teoria e prática relacionam-se de modo indissolúvel. A relação entre teoria e prática é constituinte a elas próprias, ou seja, a prática não é estranha à teoria, uma simples

aplicação desta, mas sim seu elemento formador. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, cuja primazia longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011).

O mundo real é o mundo da práxis humana; portanto, a práxis está relacionada com uma concepção de mundo. Essa concepção nega a forma predeterminada de mundo, em que caberia ao homem apenas a execução de um plano predefinido – historicamente designado como “astúcia da história”, “mão invisível”, “desígnio natural”. O mundo é compreendido como lugar em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do humano social e ele próprio se revela como sujeito real do mundo social. Nesse processo, a humanidade e o indivíduo operam a humanização do ser humano, e o ser humano realiza a si mesmo. A práxis é o modo pela qual o ser humano produz e é produzido pelo mundo (KOSIK, 1976).

Nesse mundo produzido pela humanidade, a educação é estruturante e tem papel estratégico para o processo de avanço de consciência das massas, e encontra sua finalidade última no porvir. Uma vez que nada existe eternamente e a história é uma construção humana, tudo é movimento. “O futuro é, por definição, porvir” (SANTOS, 1998, sp.) e, por isso, encontra-se em aberto a possibilidades de experiência humana para além das vividas até hoje e postas em circulação em uma sociedade altamente desigual e injusta.

Assim, a educação tem como compromisso contribuir para a conscientização dos oprimidos e para a sua libertação, ela deve ser um guia para esse processo. Ao mesmo tempo, a educação sozinha nada pode mudar, tampouco essa libertação poderia ser teórica ou realizada praticamente no lugar dos oprimidos. “Educação e revolução são referências incondicionalmente recíprocas enquanto dois momentos da libertação dos homens. A educação contribui para a libertação dos oprimidos somente onde é entendida e realizada como momento cultural-revolucionário da luta política, e a revolução conquista efetivamente a libertação dos oprimidos unicamente onde conduz pedagogicamente à auto-libertação destes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p 76). Para tanto, a educação precisa se realizar como práxis, tendo a Pedagogia como teoria *da e para* a práxis.

É nessa direção que o processo de conscientização proporcionado pelos processos educativos podem contribuir para a transformação social; esse processo de conscientização é aquele pelo qual mulheres e homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação. Rompem, assim, com a percepção ingênua da realidade (FREIRE, 1997).

Por isso, a divisão social do trabalho é a própria negação da práxis, pois nega esse

processo de conscientização e gera alienação. Para Kuenzer (2008, p. 17), por práxis “entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões”.

Não há como, portanto, propiciar este movimento (*do pensamento*) senão através da atividade teórica, não separada da prática, mas que a toma como referência. Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados. (KUENZER, 2003, p. 8, grifo do original)

Considerando-se o contexto e a organização socioeconômica em que a formação docente se efetiva, a separação entre teoria e prática tem origem no modo pelo qual a sociedade se estrutura através da separação entre os meios de produção, aliados ao capital, e a força de trabalho. A divisão do trabalho intelectual do trabalho manual é estratégica para a manutenção dos meios de dominação, tendo em vista a valorização do capital. Ou seja, tal dicotomia entre teoria e prática é constitutiva do modelo social vigente e, no entanto, opondo-se a essa dicotomia, a educação apresenta-se como possibilidade de construção de subjetividades comprometidas com a transformação das relações sociais e superação dessa divisão alienante do trabalho. Contudo, esse compromisso é assumido sem incorrer no erro de pretender que as desigualdades sejam superadas através de medidas exclusivamente educativas, uma vez que se trata de dimensões estruturais do capitalismo (KUENZER, 2007; 2003).

Nessa direção visando à transformação da realidade social, a práxis é entendida por Freire no movimento entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Para o autor, a reflexão conduz à prática e esta, por sua vez, se faz teoria caso o saber dela resultante seja objeto da reflexão crítica. Em outras palavras, o conhecimento é processo que implica na ação, ou seja, não há separação absoluta entre conhecer e agir, são momentos de uma mesma totalidade. “Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 2011b, p. 73).

A mediação da práxis, ou seja, a mediação entre teoria e prática pedagógica, é concretizada pelo professor. “[A] instância mediadora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 24). Ou seja, a Pedagogia, enquanto teoria da educação, não possui a capacidade de interferir na práxis por si mesma,

mas apenas mediante o educador colocado *sob o primado da prática* de suas tarefas educativas ela se realiza.

Freire (2011b) contribui para a compreensão dessa mediação ao destacar o diálogo como instância mediadora e humanizadora dos processos educativos, por meio do diálogo crítico entre educador e educando. Quando o educador, por algum motivo, não realiza intencionalmente essa mediação – seja porque inserido numa perspectiva pedagógica instrumental academicista ou prático-utilitária – tal mediação recai, ainda que inconscientemente, no educando. Este, ao se deparar, com a realidade educativa, com sua demanda por realização prática, e também compreensão teórica de seu fazer, relaciona essas dimensões ainda que de maneira fragmentada e não intencional.

Com a concepção de formação docente fundamentada na práxis, busca-se redimensionar o lugar tanto da teoria quanto da prática, que foram alienadas seja com a racionalidade técnica, seja com a racionalidade prática. A teoria que se defende engloba tanto os saberes específicos da área de formação, o conhecimento produzido pela pesquisa em educação e nas ciências humanas e sociais, como também aqueles produzidos nas escolas em contexto. A apropriação desse conhecimento é condição fundamental para possibilitar que o professor no âmbito de um trabalho coletivo produza práticas docentes (estratégias, modos de agir, etc.) condizentes com a humanização de si, dos alunos, da comunidade em que se insere e não seja apenas a reprodução no âmbito escolar da estrutura social desigual.

Lima (2003) contribui para esse debate ao acrescentar duas dimensões fundamentais da práxis: a dimensão ética e a dimensão do trabalho coletivo. A primeira diz respeito à reflexão sobre a dimensão moral do comportamento do homem e o sentido social que dá à profissão, a segunda refere-se à qualidade profissional construída no coletivo.

A autora destaca duas dimensões do trabalho coletivo do professor: a) como a escola é constituída por vários sujeitos – professores, alunos, funcionários, pais, direção, coordenação, comunidade – exige que eles tenham pontos de chegada comuns. Considera, ainda, os limites e as possibilidades do contexto escolar; b) a qualidade do professor não depende apenas dele individualmente, define-se na relação com os outros e com as circunstâncias. Desse modo, o trabalho coletivo significa o estabelecimento de uma parceria em que todos possam pensar, realizar, avaliar e redefinir juntos o processo; é o estabelecimento de metas e objetivos comuns, a comum-união dos mesmos ideais, utopias por uma escola humanizada. Nessa direção, Triviños (2006) defende que a práxis refere-se sempre à totalidade do processo social de atividade material e não às atividades individuais.

Diante do exposto e das contradições presentes entre teoria e prática na sociedade

capitalista, apresentamos, a seguir, a maneira como compreendemos a relação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Para tanto, é fundamental a elaboração de Pimenta (2010b) que discute de modo explícito e lúcido a relação entre formação docente e atividade teórica, concluindo no livro “O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?” que “[o] curso (e o estágio) não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidade), instrumentalizadora da práxis do futuro professor” (PIMENTA, 2010b, p. 185-86).

Essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se *parta do conhecimento* (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se aplica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos (PIMENTA, 2010b, p. 183).

Ou seja, é necessário assumir que um curso de licenciatura não é a prática docente em si. Esta ocorrerá, efetivamente, no momento em que o licenciando for professor contratado e responsável por suas turmas. Para possibilitar a futura práxis docente, o curso tem importante contribuição em prover instrumental teórico para a produção de práticas comprometidas com a transformação social pelo futuro professor. Desse modo, concordamos com Pimenta (2010b) ao afirmar que o curso de formação inicial docente apresenta

[...] uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer (PIMENTA, 2010b, p. 105).

Portanto, entendemos que a formação docente possui, como dimensão dominante dessa formação, a atividade teórica em relação à atividade docente, uma vez que aquela é instrumentalizadora da futura atividade profissional do licenciando. A teoria é dominante na dialética entre teoria e prática na formação docente uma vez que o processo formativo tem como objetivo central o avanço da consciência do futuro professor como intelectual com função profissional, ou seja, a elevação de sua consciência do senso comum para uma consciência comprometida com as finalidades de uma educação humanizadora e emancipatória na realização da atividade docente.

Se todos somos intelectuais, como afirma Gramsci, portanto, capazes de desenvolver

uma práxis consciente, o curso de formação deve possibilitar a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos à realização intelectual do professor. Para tanto, a formação de professores deve partir da Pedagogia como ciência prática *da e para* a educação, como teoria científica que contribui para a leitura da realidade da prática pelo educador e se torna orientação para a sua futura práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Para tanto, o curso deve tomar a realidade objetiva como ponto de partida e critério de verdade da teoria que constitui seu projeto político-pedagógico e sua estrutura curricular, assim como possibilitar experiências de aproximação e inserção na realidade escolar e na comunidade em que ela se situa, sendo que aí o estágio é constituído como o eixo estruturante do processo formativo como asseveram Pimenta e Lima (2004), para que assim a licenciatura realize-se como formação *na e pela* práxis; por falta de melhor expressão, utilizaremos *práxis formativa*.

Ou seja, a formação toma a prática como ponto de partida – através do estudo sistemático da realidade existente e suas contradições – e como ponto de chegada – como porvir –, sem ficar restrita a aspectos teóricos da formação. A natureza pedagógica dessa concepção de formação docente vincula-se constitutivamente a objetivos educativos de formação humana que se relaciona com a humanização do mundo e a justiça social e, no limite, com a superação do capitalismo.

Aqui, é necessário fazer uma reflexão sobre as consequências pedagógicas e os desvios ideológicos da relação da prática como ponto de partida e de chegada da teoria. É comum que essa relação seja traduzida de forma simplista pela expressão P-T-P. Assim, nega-se qualquer afirmação teórica anterior à prática de um grupo determinado, em que a prática é confundida com o resgate da realidade imediata dos alunos. Ou seja, reduz-se o universo a ser estudado à própria realidade em que está circunscrito, quando se deveria ampliar as possibilidades de leitura e compreensão do mundo por ele. É esse o movimento realizado pela perspectiva utilitarista e pragmática na educação.

Se por um lado, como afirma Iasi (1999), a afirmação da anterioridade da prática é a confirmação do princípio materialista do método dialético, a mera transposição da equação P-T-P para a realidade da prática educativa ignora as mediações necessárias para seu desenvolvimento. Por exemplo, seria impossível qualquer atividade pedagógica sem uma preocupação metodológica e teleológica, sem uma seleção de temas, sem uma priorização de conteúdos e levantamento de conceitos a serem trabalhados – que são teóricas.

A prática educativa é um momento da prática política geral, pois é marcada pelas especificidades próprias do ensino; sua particularidade está na sua tarefa específica de refletir,

superar a aparência das coisas, buscar compreender a realidade para transformá-la (IASI, 1999). Por isso, como indicamos acima em referência a Pimenta (2010b), consideramos que a atividade teórica é o momento dominante da relação entre teoria e prática na formação de professores. Esta, por sua vez, possui sua particularidade no fato de não ser apenas compreensão da realidade, mas também aproximação à inserção na realidade da prática educativa não mais como aluno, nessa etapa, como futuro professor. Por isso, deve ser acompanhada e planejada, e com a possibilidade de intervenção guiada nessa realidade, por isso em íntima associação com um compromisso social. Ressaltamos a intencionalidade da aproximação com a realidade e da intervenção pedagogicamente guiada a fim de evitar que se caia num voluntarismo nessas ações, o que, novamente, reiteraria uma perspectiva prático-utilitária de formação.

Por outro lado, a formação de professores não pode ser prático-utilitária, mas também não pode ser contemplativa. No momento da formação inicial devem ser asseguradas as condições não só de compreensão, como também de inserção e de intervenção no contexto escolar singular em que a prática educativa, que é o fundamento e o critério de verdade do seu PPP, ocorre e cobra sentido.

Isso não quer dizer que *todas as partes* do curso de formação sejam práxis, mas sim que a totalidade do curso é uma práxis formativa. Isto é, o curso de formação em sua totalidade é desenvolvido *na e pela* práxis. É necessário que seja garantida a apropriação de conhecimentos universais, traduzi-los para um contexto concreto e permitir que sejam incorporados na elaboração de um novo patamar para a crítica e para futuras ações. Entretanto, é também fundamental que seja garantido o espaço de inserção na realidade, por se tratar de um curso profissionalizante, ou seja, que prepara para uma profissão. Nesse contexto, o estágio assume um espaço privilegiado como o eixo estruturante das licenciaturas.

O currículo do curso em sua totalidade (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis os conflitos, os avanços, os retrocessos, enfim, as contradições nela presentes e aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais (PIMENTA, 2010b). Nesse sentido, o estágio ocupa lugar estruturante no curso, percorrendo o processo formativo desde o início precisamente pela relação que estabelece com a realidade e tem como finalidade integrar o processo de formação do futuro professor, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação, de interpretação crítica (PIMENTA; LIMA, 2004), e também de intervenção a partir dos nexos que estabelece com as disciplinas do curso.

Vale ressaltar que nossa preocupação nesta pesquisa é referente à articulação entre teoria e prática no âmbito de todas as disciplinas dos cursos de formação de professores, e,

por isso mesmo, entendemos o estágio como eixo articulador desse processo, conforme as autoras supracitadas. Assim, não adentramos, nesse momento, na discussão sobre os conteúdos curriculares do curso. Mas, destacamos, alinhadas à pedagogia histórico-crítica, a importância dos clássicos como elemento fundamental dos conteúdos. Nesse sentido, os clássicos assumem importância gnosiológica, pois é aquela produção humana que resiste ao tempo e cuja validade extrapola o momento em que foi formulada; como também assume importância política, uma vez que é o conhecimento que historicamente é sonhado às classes populares, de modo que, por lhe ser negada a cultura letrada, tenderão a encará-la como uma potência estranha que as desarma e domina (SAVIANI, 2012; 2000).

A pesquisa é apontada como caminho metodológico para a formação de futuros professores por Pimenta (2010b) e Pimenta e Lima (2004) em defesa da relação constitutiva entre teoria e prática, que tem por base a concepção do futuro professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do ser humano historicamente situado. A importância da pesquisa “se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre a sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 236).

A pesquisa no estágio é entendida como a mobilização de conhecimentos que permitam a análise das condições concretas e do contexto histórico onde os estágios se realizam, a fim de que os licenciandos desenvolvam postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo analisar, compreender, problematizar, refletir e propor soluções às situações que observam. Ainda, é um lugar de constituição da identidade profissional através da significação social da profissão e da ressignificação de práticas consagradas culturalmente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Assim, buscamos explicitar o referencial teórico que guia nosso olhar ao longo de desenvolvimento dessa pesquisa de doutoramento, a fim de encarar a vertigem teoricamente guiada e praticamente situada de modo que se possa alcançar novos patamares de crescente complexidade, e a compreensão de formação de professores que a ele se vincula. Na próxima seção, apresentamos que essa formação que defendemos não é hegemônica, portanto, a formação docente será discutida em articulação ao atual contexto de disputas em que se insere.

2.3 FORMAR PROFESSORES NO SÉCULO XXI: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Como até aqui defendido, entendemos que a formação docente tem na práxis seu movimento orgânico para a formação de professores comprometidos com a educação pública e com a transformação social. Entretanto, essa não é uma posição hegemônica no campo. A formação docente tem sido um elemento central de disputa entre diferentes concepções, com a re-emergência da perspectiva prático-utilitária como polo dominante nas últimas décadas, haja vista esta ser financiada por poderosos grupos privados, ou seja, é do interesse do capital e constitui um processo de mercantilização da educação. A esse processo nos dedicaremos a seguir; primeiro discutimos a ideia de uma “crise na formação de professores” que justificaria a sua abertura ao mercado e, na sequência, o lugar do estágio nas concepções de formação de professores atualmente em disputa. Por fim, apresentamos uma possibilidade de formação, em parceria com as classes menos favorecidas, como possibilidade de resistência às investidas do capital e de superação da perspectiva instrumental, a fim de que a formação se realize na e pela práxis.

2.3.1 A *crise* da formação de professores

Há um intenso e crescente debate sobre a formação de professores nas políticas públicas educacionais e nos discursos sobre educação em âmbito nacional e internacional. Esse movimento se dá em um contexto de avanço do neoliberalismo, gerencialismo e conservadorismo, de modo que essa formação está envolvida em um processo crescente de privatização da educação pública e a consequente desprofissionalização do trabalho docente. Concomitante e articuladamente a essa valorização discursiva da formação, há um maior interesse e presença de instituições privadas na oferta educativa, que entendem a educação não como um direito, mas sim como uma mercadoria (FREITAS, L., 2014, 2012; MOON; UMAR, 2013; TELLO, 2013; ROBERTSON, 2012; LEHER, 2010; KING, 2007; ZEICHNER, 2010b; TATTO; PLANK, 2007).

A formação de professores tem sido encarada como a resposta de governos de diferentes países para o baixo desempenho educacional de alunos da educação básica, fato esse que toma como métrica as avaliações em larga escala, em especial, o PISA¹⁶. A relação

¹⁶ *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

direta entre formação de professores e qualidade da educação, e entre atuação do professor e resultado dos alunos têm sido enfaticamente defendida por amplos setores ligados a grupos empresariais e apoiados pela grande mídia, aliada a uma perspectiva de educação como fórmula salvacionista para superar o atraso econômico e as mazelas sociais.

As avaliações de larga escala desempenham um papel fundamental para enfatizar a crise da educação pública, uma vez que seus resultados são transformados em objetos sociomidiáticos, larga e rasamente discutidos pela grande mídia, de modo a enfatizar os resultados pouco alvissareiros, mistificar aqueles porventura positivos e criar a sensação de falência da educação pública. O baixo desempenho do Brasil no PISA é destaque no meio midiático e comumente traduzidos como, por exemplo, as seguintes manchetes: “Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências”; “Brasil é 38º – de 44 países – em teste de raciocínio do Pisa”; “Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação”¹⁷, veiculados por grandes sites de notícias nacionais.

A partir desse cenário, cria-se ideologicamente uma relação de causa e efeito gerando um discurso de responsabilização dos professores (com conseqüente desresponsabilização do Estado, da estrutura das instituições educativas e do contexto no qual o trabalho docente se insere) associada à ideia de uma crise na profissão e na formação docente, abrindo espaço para a entrada de serviços privados na educação. Essa forma de interpretar a situação educativa tem sido determinante das reformas dos sistemas de ensino público nesse início do século XXI não apenas no contexto brasileiro, mas em diversos países, uma vez que essa discussão foi apropriada por organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A indução de reformas educacionais, que afetam as políticas de formação e do trabalho docente, por essas agências multilaterais configura um movimento reformista levado a cabo na

– é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹⁷ Manchetes extraídas, respectivamente, dos seguintes sites e acessadas em 15 de maio de 2014:

- <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.html>;
- <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>;
- <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>.

América Latina e nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa, estimulada pelos organismos internacionais.

Akiba e Le Tendre (2009), dois pesquisadores norte-americanos, defendem que as nações têm perdido a liberdade para formularem suas políticas educacionais isoladamente e a formação de professores é agora parte de uma discussão em nível global. Mais e mais países se sentem compelidos a participar dessa ordem educativa global para referenciar seu sucesso educacional em relação a outras nações, expresso nas avaliações transnacionais e, assim, barganharem investimentos internacionais com a justificativa de que teriam um exército de reserva qualificado no contexto histórico da reorganização produtiva do capital monopolista.

O papel das agências multilaterais é central na divulgação e indução dessas políticas, sendo que a OCDE assume papel central, como elucida Freitas, L. (2014).

A matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que associa-se às estruturas anteriormente existentes de Bancos de financiamento (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)). Ela é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências pelo exame do Programme for International Student Assessment (PISA). Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – por exemplo: a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação.

Neste quadro, as avaliações de larga escala nacionais e internacionais emergem como um instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional. O padrão de qualidade é o padrão PISA – um programa internacional de avaliação de estudantes promovido pela OCDE. (FREITAS, L., 2014, p. 52-3)

Nessa perspectiva, a educação é entendida como o desenvolvimento de recursos humanos, e nos relatórios elaborados pelas agências multilaterais e por consultorias privadas para o setor educacional atribui-se a crise da educação a fatores como a má gestão, daí os cursos de gestores, aos currículos ultrapassados, daí a reforma das configurações curriculares e à formação inadequada dos professores (PEREIRA; PEIXOTO, 2009). Por exemplo, a consultora McKinsey & Company publicou em 2007 um relatório – sem revisão por pares – em que afirma que “A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores” (BARBER; MOURSHER, 2007, p. 11). Tal afirmação passou desde então a ser reproduzida por diversos governos. Na mesma direção, o Banco Mundial

divulga que “[o]s professores são os principais impulsionadores da qualidade da educação em qualquer sistema de ensino” (BANCO MUNDIAL, 2014). Desse modo, essas agências globais pretendem lidar com o que denominam de incompetência crônica dos professores (ROBERTSON, 2012).

Como consequência dessa responsabilização dos professores,

[u]m conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres foram definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Assim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a formação de professores e os sentidos foram: 1. acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro; 2. consequente desapropriação dos professores dos seus instrumentos como as teorias, os conteúdos, os métodos (instrumentos de trabalho como dissemos atrás); 3. interferência da lógica da produtividade através dos financiamentos e processos de avaliação; 4. barateamento em tempo e recursos da formação e dos espaços de trabalho dos professores, as escolas estão pobres de espaços, livros, laboratórios e quando os há os professores não sabem usá-los e não têm suportes pedagógico para tal; 5. desconfiança da ciência e da filosofia como conhecimentos necessários à escola; 6. defesa da razão instrumental e das respostas imediatistas. (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p. 221-2)

Esse mecanismo de precarização da educação de massas vem sendo constituído e exportado numa perspectiva transnacional de governança e políticas educacionais. Freitas, L. (2014, p. 51) destaca um caminho que os empresários norte-americanos traçaram nos últimos 30 anos: “1. Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional; 2. Uma ênfase no direito à aprendizagem com dupla limitação: a) fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida”. O mesmo caminho traçado nos EUA foi exportado agora se desenvolve em estágio avançado no Brasil. Como já dizia Marx, a história se repete, a primeira como tragédia, a segunda como farsa.

Nessa direção, Nóvoa (2015) adverte sobre o risco de discursos a respeito da responsabilização dos professores pelo o que se habituou chamar de “qualidade” da educação.

Sabemos que é preciso ter cuidado para que os discursos, muitas vezes excessivos, sobre os professores não se virem contra os professores, acabando por ter efeitos negativos na imagem social da profissão e nas condições de exercício docente. Mas sabemos também que nada substitui um bom professor e que é fundamental assegurar as condições para a sua formação, ao longo de toda a vida profissional docente. (NÓVOA, 2015, p. 13)

A relação direta entre resultados dos alunos nas avaliações de larga escala e o papel do professor escamoteia o fato de que ele também é vítima de uma situação social injusta e

opressora. Se, por um lado, houve um avanço com o processo de massificação da educação básica fruto das pressões de movimentos sociais pelo acesso à escola, por outro, tal acesso foi esvaziado de conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. Para Saviani,

[i]sto não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2000, p. 38).

Portanto, tem-se um complexo sistema que ao mesmo tempo responsabiliza os professores por uma educação precária, produz professores precários através de processos de formação docente aligeirados. A formação docente é estratégica e, por isso mesmo, é preciso explicitar como ela é realizada, e com que intenções e finalidades.

A defesa de um trabalho de professores para a ética e cidadania, para racionalidade e a lógica, para a prática sem teoria (e, portanto, de uma formação para tal), é o fetiche que engabela e suscita um ecletismo em que proliferam e se alicerçam propostas tidas como cidadãs e progressistas. O efeito delas é o modismo, a anti-crítica, a manutenção do *status quo*. (PEREIRA; PEIXOTO, 2009)

Ou seja, o consenso sobre a crise da formação de professores é acompanhado de *slogans* como esses citados por Pereira e Peixoto (2009), que visam confundir a real intencionalidade do processo educativo, de modo que ao mesmo tempo que se coloca a educação como elemento político central, ela é esvaziada de sentido.

Diante desse quadro de crise da educação e de responsabilização dos professores pelos baixos resultados educativos que o Brasil tem atingido nas avaliações de larga escala, que têm alimentado a ideologia da solução privada, está posta a formação docente como culpada e como redentora da baixa qualidade da educação brasileira. Quanto aos aspectos políticos dessa encruzilhada em que se encontra a formação de professores e sua relação com o PIBID será dedicado o Capítulo II. A seguir, discutiremos o lugar do estágio nos cursos de formação de professores tendo em vista essas disputas.

2.3.2 O estágio em disputa: diferentes concepções de estágio na formação de professores

O ponto de partida para a discussão proposta é o estágio curricular como eixo privilegiado da formação inicial de professores, sendo ele entendido como práxis, componente curricular da formação e campo de conhecimentos pedagógicos. Assim compreendido, o

estágio é o coração das licenciaturas, estrutura que conforma tanto teórica como praticamente esses cursos de formação.

As diferentes concepções de formação de professores que tomam como eixo estruturante a atividade teórica dissociada da prática, correspondendo à perspectiva da racionalidade técnica; a atividade prática dissociada da teoria, à perspectiva reflexiva prático-utilitária; e a práxis, à perspectiva humanizadora e emancipatória coexistem e disputam o campo epistemológico, político e prático da formação de professores. A cada uma dessas perspectivas se articula uma compreensão de estágio. Se por um lado há consenso quanto à necessidade do estágio nos cursos de licenciatura nas três concepções, por outro, há disputas em relação ao seu modo de realização e fundamento.

Essas três perspectivas de formação se articulam aos processos políticos em disputa – com destaque ao processo de mercantilização da educação – e, por isso, articulamos essas três perspectivas de formação acima ao referencial apresentado por Zeichner (2010a), pesquisador estadunidense que apresenta uma concepção marcadamente da disputa política. Entendemos que esse movimento pode contribuir para a compreensão e discussão sobre a formação de professores, pois, retomando a lição de Marx, para perceber a dinâmica capitalista é necessário olhar o setor capitalista mais desenvolvido.

Fazendo um paralelo entre a leitura da realidade norte-americana proposta por Zeichner (2010a) e a realidade brasileira, há basicamente três posições principais no atual sistema de ensino superior para formação de professores: os *defensores* (*defenders*), os *reformadores* (*reformers*) e os *transformadores* (*transformers*)¹⁸. Primeiro, há a posição daqueles professores universitários que afirmam que há necessidade de que a formação seja universitária e haja maior investimento e melhores condições para sua realização. Esses são os *defensores*, pois disputam a manutenção do monopólio da formação de professores pela universidade ao mesmo tempo em que não discutem modos de enfrentamento para uma

¹⁸ É importante destacar que há uma importante diferença entre a lógica da “Razão de Estado” entre o contexto brasileiro e o estadunidense (OLIVEIRA, 2006).

Enquanto que no Brasil tende-se a ver o Estado como a “fonte de salvação” dos problemas, nos Estados Unidos, este é um “mal necessário”. (...) Especificamente sobre o sistema educacional, observa-se que nos Estados Unidos o processo de expansão da escolarização se deu com uma grande influência das escolas locais, enquanto que no Brasil o Estado desempenhou um papel central e quando não esta foi impulsionada em uma perspectiva confessional. Dizendo de outra forma, sem o Estado a expansão da escolarização no Brasil seria impensável, enquanto que nos Estados Unidos, ela se deu, muitas vezes, independentemente do Estado e, mesmo, em conflito com ele. [...] Pode-se atribuir esta diferenciação à tradição de maior organização de nível local em um país do que em outro, ou à tradição do Estado ter cumprido, no Brasil, uma série de funções que nos Estados Unidos foram cumpridos pela sociedade civil (OLIVEIRA, 2006, p. 76).

epistemologia de formação comprometida com os dilemas sociais atuais. Por isso, essa é uma crítica delicada, sobre a qual há a necessidade de ressaltar sua contradição, pois ao mesmo tempo em que lutamos pela manutenção, ampliação e democratização da formação de professores universitária, pública e de qualidade para todos os futuros professores, há que se encarar o desafio da ressignificação dessa formação diante tanto de uma escola que mudou com a democratização do acesso, quanto de uma sociedade cada vez mais desigual.

Segundo, há aqueles que argumentam que a educação pública está falida, as universidades não sabem formar professores, são excessivamente e mesmo exclusivamente teóricas, e que esse sistema precisa ser substituído por uma alternativa baseada na desregulamentação, competição e mercado. Esses críticos do atual sistema de formação se auto-intitulam *reformadores*, de modo geral, defendem que a solução para os problemas dessa formação é a prática, uma vez que o currículo atual seria muito teórico. Aqui, vale ressaltar que ao afirmar que “falta prática” nos cursos de formação esses sujeitos cometem um equívoco, pois confundem tanto o que é prática, como o que é teoria. Isso porque teoria e prática só podem existir em reciprocidade, pois a teoria é a reflexão de uma prática e esta se realiza a partir de uma teorização. Como discutido anteriormente neste Capítulo, quando isoladas, elas se dissolvem, a prática nesse caso é o pragmatismo, ou seja, a formação é compreendida de modo utilitarista e instrumental.

Por fim, há aqueles que entendem que a formação de professores precisa de transformações, e que essas não encontram no mercado seu fundamento, mas sim no compromisso com a realidade social de injustiça e opressão, cujo enfrentamento demanda uma epistemologia que tome essa realidade como ponto de partida e de chegada do aprender / fazer educativo. Essa é a posição dos *transformadores*. Para tanto, a teoria e a prática são entendidas em articulação recíproca, ou seja, a práxis é o fundamento para essa concepção de formação. É nessa perspectiva que as proposições do estágio como eixo articulador do curso, realizado como e com pesquisa, e meio para a relação escola e universidade, ganha relevo.

Ainda que correndo o risco intrínseco às generalizações, pois um sistema de categorização como esse inevitavelmente simplifica uma situação que é muito mais complexa, a distinção desses três grupos oferece significativas lentes para analisar diferentes visões em como compreender e avançar na formação de professores. Cada uma dessas perspectivas de formação docente carrega consigo um entendimento de estágio. Nessa confluência de elementos teóricos e práticos, o estágio pode compreender as categorias de estágio burocrático, prático-utilitário ou práxis, respectivamente.

O lugar da teoria e da prática é estruturante dessas diferentes perspectivas de formação

inicial. Seja em uma ou outra concepção de estágio, é consenso a necessidade da prática ao longo da formação. Ela é traduzida em política pública nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2015; 2002), que instituem a obrigatoriedade de 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular para todas as licenciaturas. A identidade entre estágio e prática no processo de formação do futuro professor é historicamente constituída, sendo o estágio identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria.

A prática na formação de professores tem, muitas vezes, ocupado um lugar burocrático¹⁹. Nessa estrutura, o estágio é transformado em “estágio à distância” atestado burocraticamente, dando margem a burlas. Essa concepção de que o futuro professor vai à escola e apenas observa, acoberta a ideia do estágio como imitação de modelos. Nele, como criticam Pimenta e Lima, (2004), o futuro professor observa e posteriormente reproduz essa prática modelar. Ou, dito de outra forma, há uma ciência que prescreve como agir, e o professor corporifica essa ciência tal e qual, independente do contexto em que sua atividade docente está inserida, perspectiva também chamada de racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002).

Esse modelo é constituído com base na hierarquia entre quem pensa e quem faz, quem delimita as finalidades da educação e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática ou, em outras palavras, na divisão social do trabalho. É uma concepção baseada em dicotomias com explícita primazia da teoria, do intelecto. Dessa forma, o trabalho realizado na universidade e na escola está desconectado, sendo que a escola ocupa um lugar de menor prestígio social e também nos cursos de formação é assim entendida. Há aqui uma supervalorização dos aspectos acadêmicos ditos teóricos. Entretanto, pela impossibilidade da teoria existir desconectada da prática, esses saberes não podem ser ditos teóricos, são, na verdade, *saberes disciplinares* de cursos de formação, que frequentemente estão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

Outra concepção frequente é a que entende o estágio como um processo formativo prático-utilitário. Essa concepção tem ganhado destaque nos últimos anos, impulsionada por uma visão utilitarista da formação de professores, em que a centralidade da qualidade da

¹⁹ Ainda que muitos sejam os relatos de práticas formativas que superam essa precariedade e, portanto, é impossível uma generalização, são recorrentes as críticas ao estágio nessa perspectiva.

educação recai individualmente no professor. Essas políticas de *accountability*²⁰ vêm progressivamente ganhando espaço na agenda educacional brasileira com valorização da prática (numa perspectiva de prático-utilitária), currículo por habilidades, referentes e competências, responsabilização dos professores, centralidade na avaliação. Essas políticas alinham-se à proliferação e ao uso indiscriminado do termo reflexão e seus derivados, que cumprem uma função de legitimação dessas reformas educacionais, uma vez que o docente como profissional reflexivo goza de grande aceitação no meio acadêmico e constitui um senso comum positivo dos professores (PIMENTA, 2002).

O desenvolvimento dessa concepção de docência se dá a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, a partir da crítica de que aos cursos universitários seriam muito teóricos. A docência passa a ser entendida a partir do prisma da prática, defendendo-se que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia, como expõe a crítica a esse modelo elaborada por Kuenzer (2008).

Nesse contexto, o estágio ocorrendo nas escolas de educação básica, também é constituído como o lugar da prática na formação e a universidade como o lugar da teoria. De maneira dissociada e desigualmente considerados (pois a teoria é até mesmo vista como prejudicial, e quando presente está a serviço da prática, ou seja, sem problematizá-la, perdendo seu potencial crítico de compreensão da realidade e de apontar para novas perspectivas), esses dois elementos somam-se desigualmente na formação de professores. Assim, a escola é considerada como um lugar de intervenção pelo futuro professor, mas essa intervenção é em muitas vezes precariamente planejada, uma vez que a profissão docente é aqui considerada uma atividade que requer pouco ou nenhum preparo.

Essa é uma perspectiva que vem agressivamente ganhando espaço nas políticas públicas, na grande mídia e no senso comum. Zeichner (2010a) caracteriza esse movimento como dos *reformadores*, como exposto anteriormente. São organizados por grupos ligados ao grande capital – por exemplo, o grupo Todos pela Educação no Brasil (MARTINS, 2013; EVANGELISTA; LEHER, 2012) - que entendem a educação como uma ferramenta para aumentar a produtividade, com ligação direta entre a aquisição de competências e aumento da

²⁰ Segundo Kane e Staiger (apud FREITAS, 2013), o conceito de *accountability* baseia-se em três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa.

produtividade no campo econômico²¹. Para tanto, propõem um menor período de formação teórica e um maior período de formação na prática. As atividades desenvolvidas nesse efêmero período de formação teórica são estruturadas em torno de um *core practice* (conjunto de práticas que informam a atuação docente) estabelecido por especialistas seguidas de um maior período de prática em que o futuro professor aplica esse conhecimento em sala de aula da educação básica (BALL; FORZANI, 2012; MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013; GROSSMAN, HAMMERNESS; MCDONALD, 2009; LAMPERT et al., 2013). Essas formas de intervir ensaiadas, embora possam ser importantes, não possibilitam que o processo educativo seja entendido em sua totalidade, assim como seus múltiplos contextos. Pimenta e Lima (2004, p. 38) discutem os limites dessas atividades que caracterizam como

[a]tividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente.

Na busca em construir o consenso sobre suas ideias a respeito da crise da educação pública e a conseqüente solução pela iniciativa privada, baseadas numa visão economicista e pragmática da educação, os reformadores contam com a grande mídia como poderosa aliada. É significativa a parceria com jornais de grande circulação e as diretrizes curriculares do Estado de São Paulo para os cursos de Pedagogia são emblemáticas nesse sentido, pois sua divulgação junto ao grande público contou com forte apoio do Jornal Folha de São Paulo²², periódico cuja linha editorial, de modo geral, mas em especial na área da educação, vincula-se à disseminação da ideologia neoliberal presente e fortemente enraizada nas políticas do PSDB – partido hegemônico no Estado de São Paulo que tem se mantido no governo há mais de 40 anos.

Tanto na concepção de estágio burocrática quanto na teórico-utilitária, a relação entre

²¹ Essa correlação entre aquisição de competências e aumento da produtividade econômica foi enunciada na conferência proferida por Andreas Schleicher, coordenador do PISA, na Reunião da Associação Educacional Americana, Filadélfia, 2014. Seu argumento baseia-se nos resultados de países asiáticos – como Hong Kong, Singapura, Shangai, Coréia do Sul – que têm apresentado aumento de produtividade no campo econômico bem como aumento das competências avaliadas pelo PISA.

²² Foram muitas as reportagens sobre a temática divulgadas pela Folha de São Paulo, dentre elas, citamos como exemplo “Se Brasil formasse médicos como professores, pacientes morreriam”, entrevista com Aloizio Mercadante” publicada em 28 de novembro de 2015; “Conselho impõe mais aula prática na pedagogia de USP, Unesp e Unicamp” publicada em 31 de maio de 2014; “Muita teoria e pouca prática formam os professores” publicada em 04 de agosto de 2013. Acessadas por meio do site do jornal em 08 de janeiro de 2016.

escola e universidade é entendida de modo instrumental e hierárquico. Assim também é configurada a relação entre teoria e prática, entendendo a universidade como lugar da teoria e a escola como lugar da prática, reforçando a ilusão de que seja possível existir teoria sem prática e prática sem teoria.

Como afirma Nóvoa (2015), concordamos sobre a impossibilidade de separação da teoria e da prática, que incluiria a separação espacial entre universidade e escola, respectivamente.

[...] é útil não fechar o debate na dicotomia teoria-prática, quer seja para acentuar o carácter teórico da formação, quer seja para sublinhar a importância de uma proximidade com a prática. Não há formação de professores sem teoria e sem prática. Por isso, a dicotomia é inútil. A teoria e prática estão tanto na universidade, como nas escolas e no trabalho dos professores. O essencial é compreender a relação entre a formação inicial e as culturas profissionais docentes, em tudo o que nelas existe de teoria, de prática, de identitário, de simbólico, de cultural, de político etc (NÓVOA, 2015, p. 12)

Essa perspectiva de formação, que se articula à concepção de estágio como práxis, remete, necessariamente, à reflexão sobre os fins da educação. Essa relação se dá justamente porque a práxis só existe na relação dialética entre teoria e prática. A teoria expressa e sistematiza uma finalidade, o projeto a que dada prática se articula. Dessa forma, explicita-se a intencionalidade do processo educativo.

Nessa perspectiva, o estágio é entendido como componente curricular e eixo central dos cursos de formação de professores, é, por isso mesmo, parte integrante do curso em sua totalidade, participando do processo formativo desde o seu início. Sua finalidade é “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de intervenção crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Assim, pretende-se superar o distanciamento entre a formação de professores no ensino superior e o campo de atuação do profissional docente como tema e objetivo de formação. Portanto, o estágio é *locus* privilegiado de mediação entre a universidade, a escola e a comunidade.

Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu carácter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 204)

A essência do estágio e sua relação com o curso de licenciatura é explicitada na

citação acima de Lima (2008), e destacamos a dimensão de sua incompletude, portanto, é um eterno processo formar-se, humanizar-se. A partir de uma compreensão comum a essa, Almeida e Pimenta (2014) discutem importantes dimensões na compreensão do estágio; destacamos, a relação entre estágio e Didática e as rupturas possíveis que esta articulação tem a potencialidade de promover.

Sendo a Didática o campo da Pedagogia que trata do ensino, a convergência entre estágio e a mediação dos conteúdos específicos da Didática possibilita a efetivação da reflexão da e sobre a práxis educativa, buscando apreender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente a complexidade das práticas institucionais. Esse movimento possibilita, conforme as autoras, quatro rupturas no processo de aprendizagem da docência. A primeira, existencial: e eu nisso? A segunda ruptura, existencial-cognitiva: configura o rompimento com a arraigada ideia de que ensinar é transmitir. A terceira, é sobre o sentido e o significado que os conhecimentos científicos, de que os licenciandos são portadores, têm na formação de outros (alunos). Com a quarta ruptura, cognitiva, quebra-se a perspectiva exclusivamente técnica e mágica da Didática (fórmula para bem ensinar e a superação de todos os entraves presentes no processo de ensino-aprendizagem). Assim, a articulação entre estágio e Didática possibilita a elaboração de respostas às dificuldades encontradas no ato de ensinar, assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Entretanto, a fim de avançar na temática, é necessário colocar para discussão a questão: de quem é o conhecimento que importa na formação de professores? Não buscamos, neste momento, responder a essa questão, mas apontar para possíveis caminhos e, conseqüentemente, abrindo para novas questões.

Há uma lacuna no acesso aos conhecimentos e às práticas que existem nas escolas e comunidades que poderiam colaborar na formação docente. Entendemos que esse é um problema que precisa ser enfrentado, em especial, tendo em vista o contexto de crise em que se questiona a identidade e a legitimidade da universidade e da escola públicas. Para superar essa crítica superficial e interesseira, concordamos com Burawoy (2015) na necessária e urgente construção de novas relações, em especial, aquelas com as classes menos favorecidas, que garantam a conexão entre formação e realidade, possibilitando que a prática social seja tanto ponto de partida quanto critério de verdade dos ensinamentos teóricos e práticos dos cursos universitários. Diante desse quadro, entendemos que a necessidade da articulação entre escola, comunidade e universidade é pedagógica, como também é política, pois é no interior

dessa relação com diferentes sujeitos e instituições que se pode desenvolver a formação de professores pedagogicamente comprometidos com a transformação da realidade injusta e desigual.

Ainda que haja uma variedade de esforços em desenvolvimento a fim de mudar significativamente aspectos da formação inicial docente na direção de uma maior articulação da formação de professores com as escolas e comunidades, bem como do fortalecimento dos estágios (e.g. MATSKO; HAMMERNES, 2014; ZEICHNER; BIER, 2013; PIMENTA, 2010b; GÓMEZ ZERMEÑO, 2010; SANDLER, 2009; SILVA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2005; MURRELL, 2001), há necessidade de aprofundar as investigações sobre a relação entre escola, universidade e, também, comunidade. Por não ser esse o objeto dessa pesquisa, apresentaremos algumas reflexões ainda iniciais a fim de fomentar o debate e explicitar uma possibilidade de superação para a formação de professores.

Enquanto o papel das escolas é amplamente discutido e reconhecidamente essencial para a preparação de futuros professores, o papel das comunidades e o conhecimento que nelas existe também é fundamental na formação de professores. Essa última questão geralmente constitui uma lacuna nas discussões sobre a formação docente. É central a indagação: de quem é o conhecimento que conta na formação de professores? (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015).

O que é comunidade?

Um grande desafio ao se falar sobre comunidade é definir o que se compreende por ela. Esse é um conceito polissêmico e ambíguo; enquanto “(...) pode ser entendido como um elemento fundamental do contexto ou ambiente, o seu significado é complexo, contestado, repleto de ambiguidades e suposições” (LYNN, 2006, p. 111). A complexidade desse conceito é expressa nos diferentes significados que o termo pode assumir. Por exemplo, pode ser compreendido como lugar, fonte de identidade pessoal e cultural, contexto social, símbolo, ideologia, grupo-alvo, problema, mercado, expectadores, o público, fonte de financiamento, recurso, legitimador (real ou imaginário), não-instituição, não-governamental, terceiro setor, técnica de governança, forma de governar que regula à distância, aquilo que é específico a um grupo, dentre outras possíveis interpretações (LYNN, 2006).

Diante da multiplicidade de significados conferidos a esse conceito, assumimos o risco de incompletude e contingência, entendendo que comunidade é um conceito em construção, e apontamos alguns pontos que consideramos fundamentais para sua discussão. Uma primeira consideração diz respeito ao aspecto de coletividade que, como fenômeno vinculativo

humano, revela a presença incontornável do outro (um além de mim), e desperta a condição originária dos indivíduos de ser-uns-com-os-outros (YAMAMOTO, 2013). Ainda, a noção de comunidade é um meio importante que conecta os indivíduos a instituições sociais de modo a contribuir para a construção da noção de *público* (COLLINS, 2010). Outra dimensão essencial para se entender esse conceito refere-se ao seu caráter de resistência; quando se trabalha com o desenvolvimento da comunidade, é necessário que esteja muito claro que se está em oposição ao discurso dominante, e que a resistência deve ser parte da estratégia (LYNN, 2006).

Dessa forma, entendemos a comunidade como um espaço local de luta global, em que ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento de grupos específicos se busca superar a noção de identidades – pois identidades “sejam políticas ou psicológicas, sempre são construídas no interior de relações assimétricas de poder, e, por isso, são expressões de estratégias de defesa ou de dominação” (SAFATLE, 2015, p. 98) –, que se organiza com base na solidariedade e resistência das classes menos favorecidas. Entretanto, é importante destacar que há outras formas de compreensão do conceito que buscam esvaziar seu fundamento de classe. Nessa direção, Bauman (2003) nos alerta para a necessidade de que a luta por reconhecimento de comunidades esteja conectada à luta pela redistribuição, e Fraser (1999) alerta para o perigo da separação indiscriminada das políticas culturais de diferença em relação às políticas sociais de igualdade. Esses autores entendem que o objetivo final das lutas por reconhecimento é a universalidade da humanidade, que só podem ser alcançados através da luta pelas diferenças culturais e igualdade de condições materiais de vida.

De modo geral, apoiamo-nos em Bauman (2003) e Freire (2011, 1991a), pois nos ajudam a compreender a comunidade em relação ao empoderamento de um coletivo de sujeitos de uma mesma territorialidade e mesma classe social, que compartilham determinadas condições existenciais, a fim de resistir à dominação, exploração e expropriação dos meios de vida.

Por que comunidade na formação de professores?

Tendo em vista a potencialidade da comunidade como possibilidade de desenvolvimento de coletividade e resistência, como local de produção de saberes e de reivindicação de reconhecimento de grupos sociais, e ainda da territorialidade à qual escola e universidade inserem-se, esse conceito aponta possibilidades para a formação de professores. Há evidências empíricas sobre essa contribuição como fundamento para que os futuros professores estejam preparados para engajar-se no contexto econômico, político e social da

escola onde irão trabalhar (que pode ser bastante diferente do contexto de onde são provenientes) e para ensinar de maneira culturalmente responsável e comprometida com a justiça social (ZEICHNER; BIER, 2013; FREIRE, 2011b, 1991a; MURRELL, 2001).

Estas experiências têm variado muito em seus propósitos e nas atividades em que os futuros professores estão envolvidos. Por exemplo, algumas experiências concentraram na aprendizagem em serviço ou em compreender como os alunos aprendem fora do ambiente escolar, enquanto outras têm enfatizado a aprender sobre os recursos e as práticas disponíveis na comunidade para que os futuros professores possam ensinar de modo culturalmente responsável. Essas experiências podem ser de curto prazo em um único curso ou uma visita a uma comunidade; ou podem ser mais longa e mais intensa, podendo ser pensada como imersão dos futuros professores nas comunidades locais. Alguns programas são eletivos; outras experiências comunitárias são partes curriculares dos programas de formação de professores para além dos estágios escolares (ZEICHNER; BIER, 2013).

O pressuposto é um trabalho colaborativo, apoiado na relação horizontal entre pessoas oriundas de diferentes instituições que se reúnem para buscar soluções a questões comuns. Como resultado, há um aumento de complexidade do modelo formativo de *tríade* do estágio na formação de professores: professor da universidade, professor da educação básica, e licenciando - para o desenvolvimento de uma *rede* de práticas. O objetivo é formar um professor que possua conhecimento contextualizado da cultura, da territorialidade e da identidade das crianças e famílias a quem ele serve e que se baseia nesse conhecimento para desenvolver práticas significativas para ensinar em situações diversas (MURRELL, 2001).

Entretanto, isso não significa aceitar qualquer demanda da comunidade sem questioná-la. Zeichner (1991) alerta para riscos nesse processo: as demandas da comunidade poderiam negar o papel pedagógico da escola e, por exemplo, desejar que os professores enfatizassem a memorização, a obediência absoluta à autoridade, e a disciplina punitiva. Um segundo perigo, para o autor, é o caso em que os desejos que a comunidade defende para a sua escola entram em conflito com os princípios de uma sociedade democrática, reprimindo pontos de vista ou discriminando certos grupos de pessoas. Para evitar esses dilemas, o autor argumenta que é necessário que se tenha claro o processo democrático que se deseja preservar e os direitos de todos dentro de uma sociedade democrática. Para isso, é imperativo que essa construção seja negociada com a comunidade, construída *com* ela e *não para* ela. Esses dilemas, longe de inviabilizar tal parceria, ressaltam o caráter contraditório da ação educativa e, por isso mesmo, a possibilidade de uma educação contra-hegemônica dentro do sistema educativo formal.

Essas reflexões mostram que a articulação entre comunidade e formação de professores contribui para a promoção da práxis nesses cursos, uma vez que não só aproxima os futuros professores de seu futuro campo de ação, a escola em seu contexto (PIMENTA; LIMA, 2004), como também os insere em relações sociais mais amplas às quais estão conectados de modo a prover de sentido essa formação, ao captar a totalidade da atividade docente. Resignificando-a, é possível superar a descrença na formação universitária e combater a ideia de crise da educação pública, de modo que os resultados se dão em uma via de mão dupla: a conscientização no processo de formação dos futuros professores e o empoderamento das comunidades locais. Se vivemos em um mundo onde forças globalizantes dão o tom de políticas, da cultura e de nossas vidas, o empoderamento local é uma estratégia que pode combatê-las e obter conquistas na promoção da justiça social.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 SOBRE O MÉTODO

Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária. (MARX, 1985, p. 271)

A essência de um objeto não se manifesta de imediato ao humano. Por isso, a pesquisa é uma possibilidade de compreensão entre a representação e a realidade, é um processo de reprodução, no pensamento, da estrutura e dinâmica de seu objeto. Esse processo implica em ter os objeto/fatos empíricos/realidade como ponto de partida e como critério de verdade do conhecimento produzido. Pela desenvoltura e lucidez com que Netto (2011) explicita a relação entre aparência e essência no processo de pesquisa, segue abaixo sua citação.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.* Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor).

Entendendo a necessidade de construção do conhecimento teórico sobre o PIBID que supere a mera aparência da realidade, essa pesquisa tem nesse Programa o fenômeno investigado. Nosso objetivo é partir da aparência desse Programa – dos discursos e políticas em movimento – para descrever, compreender e discutir os seus fundamentos, sua estrutura interna, as mediações com as diferentes totalidades relativas em que o fenômeno está compreendido e na explicação do fenômeno em função dos determinantes externos a ele e que influem na sua existência, na sua realização e na maneira como é explicitado nas suas formas mais aparentes. De modo que não apenas a aparência do PIBID seja configurada pela sua essência, mas dialeticamente, no modo em que aparência e essência se configuram reciprocamente.

Assim, a perspectiva teórico-metodológica adotada na produção dessa tese é a do materialismo histórico e dialético. Essa opção se dá diante do reconhecimento do condicionamento social do pensamento – como afirma Marx, é a vida que determina a

consciência. Não estamos com isso negando a autonomia relativa da ciência, mas sim salientando a impossibilidade da neutralidade nas ciências sociais e explicitando o caráter classista desse texto (LÖWY, 2009).

Portanto, a compreensão da produção do conhecimento na perspectiva materialista apresenta duas premissas fundamentais segundo Saviani (2012), são elas:

- 1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;
- 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012, p. 63).

Nessa perspectiva, “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” e “constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1989, p. 77). Portanto, por compreender que a educação está do mesmo modo vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida entendemos que esse método é não só adequado para o desenvolvimento dessa pesquisa, mas também privilegiado uma vez que possibilita a compreensão da realidade em seu contexto histórico singular e bem como sua transformação.

Nele, a dialética, conforme a perspectiva da totalidade concreta, supera a divisão entre sujeito e objeto, teoria e prática. “Para o marxismo, em última análise, não há, portanto, uma ciência jurídica, uma economia política e uma história, etc. autônomas; mas somente uma ciência histórico-dialética, única e unitária, do desenvolvimento da sociedade como totalidade” (LUKÁCS, 2003, p. 107). Ou seja, há uma totalidade não caótica, fruto da síntese de múltiplas determinações e relações diversas, isto é, a unidade do diverso; é a essa estrutura e dinâmica da realidade que se volta o processo de elaboração teórica. Assim, a ciência busca a reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1985).

A dialética é a processualidade que possibilita ao pensamento captar o movimento da realidade, elaborando o concreto pensado. Para Oliveira (2005),

Para captar-se o movimento da realidade, na concepção metodológica marxiana, torna-se necessário utilizar-se a lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica, não só no sentido de avançar numa determinada direção, mas através da intensa reciprocidade dos elementos que a constituem. É a lógica dialética. As leis da lógica dialética são exatamente as leis que dirigem o movimento objetivo da realidade transformadas em leis do pensamento e que se nos apresentam através de conceitos de máxima generalidade (OLIVEIRA, 2005, p. 42).

A lógica dialética reproduz as leis e formas do mundo objetivo no pensamento. A realidade é, portanto, uma processualidade em constante movimento e as contradições são as forças que impulsionam esse movimento.

O materialismo histórico e dialético compreende a história como uma realização da humanidade em um processo dialético, ou seja, contraditório e por isso mesmo passível de transformação pelas mulheres e homens. “[O] sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale ‘a criação do homem e da humanidade’ – é o único sentido da história” (OLIVEIRA, 2005, p. 217). Isso significa que a produção do modo de existência é determinada pelas condições concretas que caracterizam uma sociedade, ou seja, a sociedade capitalista. Assim, essa produção se dá no âmbito da divisão da sociedade em classes e suas consequências (CURY, 2000).

Ou seja, o conceito de historicidade expresso no materialismo histórico e dialético não é outro senão aquele enunciado na 11^a tese sobre Feuerbach: Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras, do que se trata é de *transformá-lo* (MARX; ENGELS, 2007, p. 103). O materialismo histórico e dialético representa tanto um método que permite uma apreensão radical (porque vai à raiz) da realidade, como também uma práxis, ou seja, uma unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989).

A práxis assume, por isso mesmo, uma dupla função no desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado: é categoria teórica e categoria metodológica. Esse movimento é decorrente da própria natureza do materialismo histórico e dialético, pois ele é referencial teórico de leitura da realidade objetiva como também referencial metodológico de apreensão e transformação dessa realidade. Assim sendo, a práxis assume essa dupla função também nessa pesquisa.

Nessa mesma perspectiva insere-se nossa compreensão de educação: uma realização humana e contraditória, que pode estar a favor da reprodução ou da transformação das condições objetivas da realidade na qual se insere. Por isso não é estática nem pré-determinada, carrega em si o germe e a possibilidade da transformação de uma realidade injusta e desigual.

Com esse método, buscamos compreender o PIBID para além de sua concretização imediata nas práticas dos sujeitos investigados. Não estamos negando a importância da compreensão dessas práticas, movimento esse que é realizado no desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, é efetivado na perspectiva de alargar a compreensão do PIBID enquanto

realidade objetiva no processo de formação inicial de professores que se insere em um curso de licenciatura a fim de compreendê-lo, inserido em um contexto mais amplo de políticas públicas para educação, que se conectam com um projeto de educação, de Estado e de sociedade é que podemos compreender as contradições em que esse programa se insere, seus limites e suas possibilidades de superação.

3.2 RECURSOS METODOLÓGICOS

A partir da opção pelo materialismo histórico e dialético como método dessa pesquisa de doutoramento como antes apresentado, os recursos metodológicos de análise documental, questionário, entrevista e observação são utilizados para a construção dos dados dessa pesquisa. Busca-se, desse modo, apreender o PIBID sob diferentes perspectivas, e captar diferentes dimensões do Programa a fim de produzir uma análise na perspectiva da totalidade, possibilitando a compreensão das contradições em que esse programa se insere. Para tanto, esses recursos metodológicos são as estratégias utilizadas para adentrar ao fenômeno do PIBID, enquanto política e práticas.

Esses recursos enfocam diferentes fontes: documentos de órgãos governamentais que estruturam e organizam o PIBID; subprojetos dos PIBID de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química investigados; entrevistas com licenciandos, professores da escola básica e professores da universidade participantes desses subprojetos; observação de encontros de desenvolvimento das atividades PIBID.

A seguir, explicitaremos os recursos metodológicos empregados para a construção dos dados dessa tese com o trabalho de campo realizado em 4 subprojetos PIBID da área das Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná.

3.2.1 Análise Documental

A análise documental é utilizada na perspectiva apresentada por Bogdan e Biklen (2007) como suplemento de informações que contribuem para o estudo de um caso, que tem nas observações e/ou entrevistas a base principal de dados – reconhecendo, entretanto, que é crescente o número de pesquisas qualitativas que toma documentos como a fonte primária de informações. Nesse estudo, a análise documental tem como base documentos legais como material primordial, a fim de compreender a base legal em que se insere o PIBID, a maneira

como esse programa se relaciona com as outras políticas públicas para a educação e, em especial, para a formação docente contemporâneas, a concepção de educação e de formação de professores que subjaz essas políticas. É realizada, também, a análise documental dos projetos dos 04 programas PIBID investigados.

São foco central da análise documental os seguintes materiais:

- projetos PIBID das licenciaturas de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química da universidade pública investigados;
- Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 que visa aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera a LDBEN 9.394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências;
- Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências;
- o Relatório de Gestão PIBID 2009 – 2013 elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES;
- Decreto Presidencial 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;
- Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007 e o o Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

A análise desses, e outros, documentos é apresentada no Capítulo II.

3.2.2 Questionário

O questionário é uma forma escrita de inquérito, em que não há interação direta entre investigador e os colaboradores. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Por essa característica de conhecer opiniões e expectativas dos colaboradores, aliado à possibilidade de trabalhar com elevado número de respondentes, o questionário foi utilizado para uma primeira aproximação aos licenciandos participantes dos 4 subprojetos PIBID investigados. No

percurso da pesquisa, as questões inicialmente abordadas no questionário foram aprofundadas com uma amostra desses participantes em entrevistas semiestruturadas.

Foi aplicado um questionário fechado – 12 questões fechadas e uma última questão aberta – para os licenciandos participantes dos subprojetos PIBID investigados no início da pesquisa de campo. Ao todo, 67 licenciandos dos 4 grupos responderam ao questionário (do total de 71 licenciandos bolsistas PIBID desses subprojetos). Esse instrumento foi utilizado com o objetivo, como explicitado acima, de conhecer o perfil dos futuros professores que integram os projetos investigados, suas opiniões sobre o curso de licenciatura e a docência, e suas expectativas em relação ao PIBID. O modelo do questionário utilizado encontra-se no Apêndice.

Os dados produzidos com o questionário respondido por esses licenciandos são apresentados no início do Capítulo III, de modo a permitir ao leitor mais informações sobre quem são os licenciandos bolsistas dos subprojetos parceiros dessa pesquisa.

3.2.3 Entrevista

A entrevista é uma relação social que se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, sendo marcada pela interação (BOURDIEU, 2011). É através dessa relação que o colaborador “seguinto espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Por permitir a construção do objeto de pesquisa a partir da experiência do entrevistado na relação com o pesquisador no momento da entrevista, optamos pela entrevista como metodologia prioritária dessa pesquisa na busca de compreender o desenvolvimento dos subprojetos PIBID investigados enquanto realidade objetiva. Buscamos através dos discursos de licenciandos, professores da educação básica e professores da universidade compreender como os subprojetos PIBID da área das ciências naturais têm se desenvolvido na efetivação de suas atividades, como esses sujeitos entendem que essas práticas se estruturam e como contribuem para sua formação como professores.

Foram realizadas três entrevistas com cada um desses sujeitos – total de 14 colaboradores. A primeira entrevista foi realizada no início do desenvolvimento do projeto – segundo semestre de 2012, a segunda entrevista na metade do desenvolvimento do projeto –

segundo semestre de 2013, e a terceira e última entrevista no segundo semestre de 2014. Cada entrevista tem duração média de uma hora.

No presente trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada individual, que foi realizada a partir de um roteiro flexível com os assuntos de interesse da pesquisa, permitindo que o pesquisador fizesse as necessárias adaptações e conduzindo a uma conversa que permitiu uma grande variedade de caminhos e possibilidades de diálogo, a estrutura geral desse roteiro está no Apêndice.

O modo como entendemos e analisamos as entrevistas é exposto no Capítulo III, em conjunto com suas análises e discussões.

3.2.4 Observação

A observação ocupa papel privilegiado nas abordagens da pesquisa em educação pois possibilita, através da imersão do pesquisador no campo de pesquisa, acompanhar *in loco* as experiências diárias dos sujeitos no fenômeno pesquisado, buscando compreender o ponto de vista desses sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 2007).

Para fins deste estudo, a observação foi utilizada como um instrumento complementar aos demais instrumentos de produção dos dados, ora para favorecer a apreensão da realidade, ora para proporcionar relações de envolvimento e acolhimento dos colaboradores da pesquisa a fim de possibilitar a realização das entrevistas e, sobretudo, para favorecer uma interação e familiarização com a proposta por seus protagonistas; proporcionando, ainda, uma interpretação mais completa da realidade. Como ambiente de observação, foram privilegiados as reuniões do PIBID de cada um dos subprojetos investigados realizadas sobretudo nas dependências universitárias. Ao todo, foram observados mais de 60 momentos de reunião dos sujeitos participantes dos 4 subprojetos investigados. Elas tiveram início em outubro de 2012 e foram realizadas até dezembro de 2014.

3.2.5 Campo de pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em 04 subprojetos do PIBID da área das Ciências da Natureza – Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química – da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A escolha por essa instituição se deu em razão de ter um projeto PIBID institucional em pleno desenvolvimento, sendo que esses subprojetos integram o projeto institucional. Isso significa que a organização interna à universidade desse projeto PIBID

segue a estrutura privilegiada pela Capes: a universidade concorre a um edital PIBID junto a Capes e depois, internamente, organiza-se para distribuir os recursos entre os subprojetos dos cursos de licenciatura. No caso estudado, há a seleção intrainstitucional realizada por pareceristas *ad hoc* que avaliam os subprojetos, cada um elaborado por um professor ligado a uma licenciatura da universidade e interessado em receber os recursos do PIBID. Em 2012, no momento de início das atividades de pesquisa de campo desta pesquisa, cada curso de licenciatura contava com 2 ou 3 subprojetos PIBID em desenvolvimento, sendo que cada subprojeto há um professor da universidade coordenando-o, dois professores da educação básica e 15 licenciandos – no máximo. Assim, buscamos aqueles subprojetos que iniciaram suas atividades em 2012, a fim de acompanhar as suas atividades desde o início e ao longo dos dois anos de validade do edital. Ainda, tanto a coordenação institucional quanto a de cada um desses subprojetos se mostraram bastantes receptivas em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando, inclusive, interesse nos seus resultados.

Um aspecto bastante interessante dessa instituição é o fato dos cursos de licenciatura a que se vinculam os subprojetos PIBID investigado distribuírem-se em dois *campi* dessa instituição, denominados *campus* Capital e *campus* Litoral. Essa separação se dá em relação ao espaço físico, pois esses *campi* localizam-se em cidades diferentes, como também em relação ao projeto político-pedagógico, que apresentam propostas distintas entre si. A seguir, apresentaremos a instituição e os dois *campi*.

A UFPR foi fundada em 1912 e iniciou suas atividades como instituição particular em 1913. A história da instituição imbrica-se com o desenvolvimento histórico do país. Com a Primeira Guerra Mundial (1914), há em nível nacional, a retomada da lei que centralizava as instituições de ensino superior ao Governo Federal e determinava o fechamento das universidades particulares. Era, então, necessário criar alternativas para evitar o fechamento dessa universidade, que era particular. A forma encontrada na época para adequar-se à lei e continuar seu funcionamento foi desmembrar a Instituição em faculdades autônomas, cada uma reconhecida individualmente pelo governo. A universidade foi restaurada em 1946. Em 1950 foi federalizada e foi estabelecida como uma instituição pública e gratuita; consagrando-se como universidade, adotou o tripé ensino, pesquisa e extensão, estruturando sua organização (SIQUEIRA, 2012).

A universidade iniciou em 1912 com 97 alunos e desde então passou por ciclos de expansão. Em 2011, a universidade contava com aproximadamente 40.000 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância, pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, residência médica (SIQUEIRA, 2012).

Atualmente possui *campi* (que são também setores com autonomia relativa de funcionamento) em três cidades do estado: Capital, Interior e Litoral. O *campus* Capital é o local onde iniciaram as atividades da universidade e, por isso mesmo, o *campus* mais tradicional, onde se localiza a Reitoria e a maior parte dos órgãos administrativos da instituição. Nesse *campus*, estão situadas as licenciaturas de Ciências Biológicas, Física e Química a que se vinculam os subprojetos PIBID investigados. Esses cursos são oferecidos tanto na modalidade licenciatura como bacharelado.

O *campus* Litoral foi fundado em 2005, fruto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007c). As ações desse programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, dentre outras metas. Dessa forma, os investimentos provenientes do REUNI estimularam e viabilizaram a constituição do *campus* Litoral com um projeto pedagógico inovador²³. Essa iniciativa congrega parcerias governamentais das esferas federal, estadual e municipal.

Como indicado pelo nome, o *campus* Litoral localiza-se em uma região litorânea e de turismo sazonal e predatório, ficando baixamente povoada entre os meses de março a dezembro, além de ser uma localidade onde era ausente o ensino superior público e de qualidade. Atualmente oferece quatorze cursos de graduação, cinco cursos de especialização, um curso de aperfeiçoamento e um curso de mestrado. Todos esses cursos são voltados para as necessidades e características da região. O objetivo é atender à demanda de formação profissional da comunidade local para atuar em prol do desenvolvimento regional, que apresenta fragilidades social, econômica, ambiental e educacional, ao mesmo tempo em que abriga um significativo patrimônio natural, histórico-cultural e potencial econômico²⁴.

Para atingir esse objetivo, a proposta pedagógica do *campus* Litoral é fundamentada em projetos e desenvolvida junto às comunidades locais numa concepção de educação emancipatória, o que propicia uma forte interação entre a comunidade da universidade e a comunidade litorânea na construção do desenvolvimento regional. Esta proposta está traduzida em uma organização curricular em que os estudantes cursam módulos, cuja

²³ A pesquisa de doutoramento de Couto (2013) toma o *campus* Litoral como objeto de pesquisa e o define como inovador porque redefine a relação com o saber e, por isso, pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes; rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; produz coletivamente entre professores, funcionários e alunos metodologia de ensino para dar conta dos processos inovadores de lidar com o conhecimento.

²⁴ Informação disponível no site da instituição, <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

estrutura é flexível e aberta a fim de atender as demandas de cada turma; assim, os cursos não são estruturados em disciplinas.

A reflexão sobre a realidade concreta, como a principal fonte de conhecimento, em diálogo com o conhecimento sistematizado é o fundamento do projeto político-pedagógico (PPP) institucional. Os cursos apresentam uma estrutura que não está organizada em disciplinas acadêmicas tradicionais, em vez disso, estabelece um currículo por módulos com três componentes interdisciplinares: Fundamentos Teóricos Práticos, Integração Cultural e Humanística, e Projetos de Aprendizagem. Obedecendo a esse princípio, o PPP articula seu currículo em três grandes fases:

- 1) conhecer e compreender;
- 2) compreender e propor; e
- 3) propor e agir.

Essa organização curricular, por sua vez, é pautada por princípios que envolvam:

- a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos;
- b) a educação como totalidade;
- c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética,

capaz de transformar a realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

É importante salientar que para alcançar os objetivos pedagógicos há também uma estrutura coletiva do curso. O grupo de professores formadores e alunos discutem aspectos pedagógicos e administrativos do curso, do currículo, e do quadro institucional na Câmara Técnica Interdisciplinar e na Câmara do Curso de Ciências. Este é um espaço de reflexão e tomada de decisões coletivas, como também é um espaço para partilha e discussão das práticas dos professores formadores. A Câmara se reúne a cada duas semanas e conta com a participação de professores com formação nas áreas específicas do curso e professores de áreas afins e/ou transversais, a fim de romper com as reuniões departamentais tradicionais organizadas de uma forma disciplinar com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de um perfil docente que supera o academicismo, o cientificismo e a rigidez curricular (KELLER-FRANCO, 2014).

No *campus* Litoral está situada a licenciatura em Ciências a que se atrela o subprojeto PIBID investigado dessa área. Essa licenciatura – não há bacharelado em Ciências – propõe-se a formar professores de Ciências da Natureza para a educação básica numa perspectiva interdisciplinar.

CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: elementos para uma análise de suas contradições

Este Capítulo tem como objetivo compreender o PIBID em sua dimensão de política pública para a educação e, a partir dessa compreensão, discutir as consequências desse Programa para a formação de professores. Em especial, como anunciado na Introdução, buscamos analisar as mediações entre escola e universidade, entre teoria e prática, entre estágio e PIBID no âmbito do Programa.

A fim de atingir essa finalidade, buscamos contextualizar esse Programa no bojo das políticas públicas educacionais no período entre 2005 e 2014, em especial aquelas que se voltam à formação de professores, de modo a compreender o movimento do PIBID em relação a essas políticas. A escolha por esse período deve-se ao próprio movimento de promulgação das políticas para formação de professores, que nos primeiros anos da década de 2000 centra-se no estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais que organizam os cursos de ensino superior, incluindo as licenciaturas, e nos anos ulteriores se voltam para programas de formação docente. Estes são o objeto da análise deste Capítulo.

Assim, buscamos compreender essas políticas públicas na perspectiva da totalidade e discutir o PIBID não como um fim em si mesmo, mas como um programa que faz parte de um projeto tanto de formação de professores como também de educação e, no limite, da sociedade que se quer. Ou seja, apreender as contradições do Programa, incluindo os momentos em que são negados seus próprios princípios, uma vez que ele não está isolado do sistema social, político e econômico mais amplo.

Nesse percurso, analisamos não só políticas de formação de professores, mas também políticas educacionais que contribuem para a compreensão da dinâmica das propostas para a formação docente. Ainda que se tenha um cenário de fragmentação e ausência de um sistema de educação, essas políticas não são caóticas. Há um eixo estruturante que se constitui nos processos de mercantilização da educação, ou seja, a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser uma mercadoria, disponível para o consumo. Este é o primeiro tema abordado neste Capítulo. Na sequência, apresentamos as políticas educacionais estruturantes desse período e que se conectam diretamente com a formação de professores; destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por entender que esse é o guarda-chuva que abriga as demais políticas aqui discutidas; as medidas para a ampliação ao acesso à educação

superior, por este ser o nível de ensino privilegiado para a formação inicial docente; e as políticas para formação de professores do período, com destaque para o PIBID. Por fim, apresentamos as considerações finais dessa discussão a fim de compreender o PIBID no movimento dessas políticas e assim apreender as contribuições, os limites e as contradições que constituem o Programa.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 A MERCANTILIZAÇÃO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A agenda empresarial tem triunfado na disputa pela hegemonia da educação no âmbito da sociedade política e da sociedade civil em tempos de neoliberalismo, em especial, pela via de diferentes parcerias entre Estado e mercado. Apresentamos uma breve discussão sobre dois processos centrais de mercantilização da educação que vem progressiva e agressivamente adentrando as políticas públicas educacionais e, por isso, os julgamos fundamentais para a compreensão dessas políticas na perspectiva da totalidade, como também para compreender o que está em disputa entre as diferentes visões dos projetos educacionais.

Todavia, para ampliar nossa possibilidade de compreensão da realidade e melhor situar esse movimento, é necessário explorar os processos de mercantilização da vida, pois esse processo não é exclusivo da educação, mas é parte orgânica ao desenvolvimento capitalista.

Virginia Fontes (2010) caracteriza o atual momento do capitalismo como aquele que promove novas maneiras de expropriação não só da força de trabalho, mas como de diferentes dimensões da vida, tendo em vista a necessidade de impulsionar a criação de valor na velocidade exigida pelo capital financeiro. A crise social em curso tende a se aprofundar em larga escala, devastando a vida da maioria das populações com novas expropriações, assim como a crescente degradação da natureza. A proletarização da educação e a privatização de universidades e do ensino são exemplos citados pela autora.

O novo convencimento – e a nova pedagogia da hegemonia – só é compreensível no contexto socialmente regressivo no qual se implanta. A feroz concorrência entre os trabalhadores travestiu-se de uma subjetividade “pós-moderna”: os “novos” trabalhadores devem aspirar à “pura mobilidade”, como seres “flexíveis” e “móveis”, com inúmeras “identidades” nas quais não mais se “aprisionariam” (ser classe trabalhadora é “arcaico”). Devem ser disponíveis em tempo integral, desvencilhando-se

das “burocracias” dos direitos sociais, do “privilégio” de jornadas de trabalho controladas pelo sindicato ou pelo Estado, e de direitos que amolecem seu empreendedorismo.

Apresentam-se como desprovidos de “entraves” (familiares, afetivos, políticos, etc.) e “abertos” a um mundo a explorar. Os argumentos são exatamente os mesmos alardeados para justificar a circulação internacional do capital monetário. (FONTES, 2010, p. 11)

Dessa forma, não só o campo econômico é colonizado pela velocidade aumentada de expropriação e pelo modo de produção capitalista, como a nossa própria experiência subjetiva e de vivência do tempo também o é. Por exemplo, é naturalizada a ideia de que “tempo é dinheiro”, pois o tempo também foi mercantilizado! Como expõe Safatle²⁵, ao citar Margaret Thatcher como alguém que perfeitamente compreendeu a ideia do neoliberalismo como forma de vida, “a economia é o método, o objetivo é transformar os corações e as mentes”. Voltemos à dimensão em que se situa a pesquisa ora apresentada. Nesse processo de mercantilização, exposto no Capítulo anterior na sua dimensão específica da formação de professores, percebe-se a alteração da acepção da educação como um direito fundamental de todo ser humano para a educação como mais uma mercadoria disponível para consumo. Nesse curso, dois movimentos têm sido decisivos nas últimas décadas, são eles a abertura de empresas que ofertam ensino superior no mercado de ações do capital – financeirização do ensino – e, na educação básica, a presença crescente de grupos de empresários filantrópicos (constituem instituições privadas, porém regulamentadas como de interesse público) organizados, em especial, no grupo “Todos pela Educação”²⁶. Esses processos buscam garantir o repasse de verbas do setor público para a iniciativa privada de modo direto (venda de sistema apostilado, prestação de serviços de ONGs, até mesmo terceirização da gestão escolar) ou indireto (via isenções fiscais), diminuindo e confundindo as fronteiras entre público e privado. Esses dois movimentos estão conectados e a eles nos debruçaremos nos próximos parágrafos.

²⁵ Palestra ministrada por Vladimir Safatle no Café Filosófico - A lógica do condomínio em 29 de maio de 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9mUmZQ6o8mk>> Acesso em 15 de julho de 2015.

²⁶ Como apresenta Saviani (2007), esses empresários colocam-se como um grupo da sociedade civil disposto a contribuir para a melhoria da educação, quando na verdade entendem a educação como um mercado a ser conquistado. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1.243). Mancebo, Vale e Martins (2015) destacam um modo de operação do *lobby* privatista via representação no Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja representação é majoritária no Congresso Nacional, onde apresentam propostas que respondem aos interesses mercantis das instituições que representam.

A expansão do ensino superior privado no Brasil tem como importante marco regulatório o período pós-LDB 9.394/96, que reiterou a possibilidade da privatização do ensino superior oferecido em IES com fins lucrativos e estabeleceu a diversificação dessas instituições. Nessa mesma perspectiva e aprofundando-a, em 2007, é autorizada a inserção das IES privadas no mercado de ações, o que possibilitou a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado). Com essa medida, são criados conglomerados empresariais por meio da compra e/ou fusão de IES privadas brasileiras por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura dos seus capitais na bolsa de valores. A entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional nacional tem sido a marca desse processo (CHAVEZ, 2010).

Outro mecanismo de privatização, agora por dentro do ensino superior público, foi a institucionalização das fundações de apoio privadas nas instituições federais, com a edição do Decreto 5.205 de 14 de setembro de 2004 e aprofundado com o Marco Legal de Ciência e Tecnologia, Parecer 1.163 sancionado em 2015. Essas medidas são baseadas no discurso da inovação tecnológica – que as empresas não fazem – e cujo desenvolvimento é, assim, atribuído às universidades na forma de prestação de serviços.

Como os investidores não querem realizar tais serviços em suas próprias corporações, pois implicaria na constituição de departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento, o que demandaria investimentos em infraestrutura de pesquisa e em gastos com pessoal qualificado, buscam converter o próprio espaço da universidade em área de serviços, tanto em laboratórios, como em parques tecnológicos, os oásis de infraestrutura e recursos, cercados, em geral, por instalações degradadas das universidades. Isso explica o motivo pelo qual as exceções admitidas ao regime de dedicação exclusiva foram significativamente ampliadas, objetivando abrigar o empreendedorismo acadêmico incentivado pela Lei de Inovação Tecnológica, prevendo a percepção de “ganhos econômicos de projetos de inovação tecnológica”, contribuindo para ressignificar a universidade como organização de serviços. (LEHER, MOTTA, 2014, p. 74)

Um dos efeitos perversos das fundações, por exemplo, além de manter o arrocho do ensino superior público, seria criar a concorrência entre docentes, com a diferenciação salarial, uma vez que passam a ter o salário complementado. Essas fundações institucionalizam nichos privados assegurando ao capitalismo acadêmico um ambiente jurídico apropriado aos seus fins: lucro (LEHER, 2010; COGGIOLA, 2004).

Essa reorganização do papel das universidades diante da mercantilização do ensino superior no neoliberalismo leva à expropriação do conhecimento daqueles que exercem função de intelectuais e é agravado pela divisão do trabalho, configurando a “proletarização do trabalho intelectual”, conforme Mandel, citado por Leher e Motta (2014). Para esses

autores,

a proletarização do trabalho intelectual se realizou em consequência da subsunção real do trabalho ao capital, que engendra formas de alienação, nesse sentido, a submissão de seu trabalho às exigências do capital engendra mecanismos que escapam ao controle do professor-pesquisador. Slaughter e Leslie (1999) conceberam esse novo *ethos* acadêmico como “capitalismo acadêmico” (LEHER, MOTTA, 2014, p. 63).

Essas são algumas das reconfigurações e consequências que caracterizam o ensino superior em tempos neoliberais em um país capitalista dependente, como o nosso. A educação básica também é, como não poderia deixar de ser, afetada por esse movimento e apresenta suas particularidades.

Na educação escolar, é crescente a presença e influência do empresariado que visa conquistar uma nova fronteira do mercado e implantar seu projeto de educação no interior da aparelhagem estatal. Um dos elementos que compõe o projeto de educação escolar da burguesia brasileira é a defesa pela privatização, meritocracia e responsabilização em princípios da gestão empresarial: defende a adoção de incentivos e sanções por desempenho dos professores a ser medido pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Vale ressaltar que as consequências dessa pressão sobre o sistema escolar são o estreitamento curricular, fraudes, precarização do trabalho docente, competição entre profissionais, aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola, dentre outros (FREITAS, L., 2014; PINA, 2014).

Adrião et al. (2009) apresenta resultados muito interessantes de uma pesquisa realizada nos municípios paulistas sobre um modo específico de operação de empresas privadas na educação pública via venda dos “sistemas de ensino”. Os pesquisadores destacam que os municípios pequenos são os que mais recorrem a esse suporte político e pedagógico, ou seja, justamente aqueles municípios que possuem menos recursos técnicos e financeiros, resultado da municipalização do ensino fundamental na década de 1990 (SAVIANI, 2010).

As informações coletadas indicam uma tendência crescente nos municípios paulistas, sobretudo naqueles com até 50 mil habitantes, considerados de pequeno porte, a buscar suporte político e pedagógico para o atendimento educacional sob sua responsabilidade junto a empresas privadas que oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos. Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais (ADRIÃO et al., 2009, p. 802).

Concorre para esses problemas a precariedade formativa dos pedagogos. Após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006, a esses profissionais passaram a ter uma formação difusa para atuar como gestores e coordenadores pedagógicos nos sistemas de ensino e nas escolas, em decorrência da ênfase dessas DCN na formação dos pedagogos para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa DCN, não conseguiu contemplar as posições antagônicas no país (formar o pedagogo? ou formar o professor? cf. Pimenta et al., 2007), uma vez que sacramentou a centralidade do curso de Pedagogia na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil (PINTO, 2011; PINTO, 2002). Ainda que tenha ampliado essa formação, como se constata no parágrafo único de seu artigo 4º – “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” – a pesquisa sobre as matrizes curriculares de 144 cursos de pedagogia do estado de São Paulo mostra uma grande quantidade e diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados; disciplinas que apresentam falta de aderência à formação tanto para a docência quanto para a formação do pedagogo *strictu sensu* (PIMENTA, 2015).

Denota, assim, um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados. Essa formação difusa, frágil e, mesmo, efêmera de pedagogos, conforme Pimenta (2015), contribui para que seu espaço próprio de atuação profissional seja ocupado por empresas privadas de assessorias, contratadas pelos sistemas públicos de educação, que passam a impor às escolas os modos próprios da gestão empresarial, opostos às finalidades e demandas pedagógico – administrativas próprias dos sistemas educativos.

Esse processo de mercantilização dos sistemas públicos de educação significa a transferência para a esfera privada a função de elaboração e operacionalização da política pública, até então exercida pela esfera pública estatal. Isso é possível por uma construção ideológica, tanto no ensino superior como na educação básica, do discurso do direito restrito à aprendizagem do básico (leia-se mínimo), difundido como politicamente correto, pois dá ideia de distribuição desse a todos, dando a impressão de uma política de garantia de direitos para todos, quando na verdade o que se verifica é que tal política não garante a aprendizagem de todos e de cada um e mantém intactas a exclusão e subordinação dos sistemas educativos (FREITAS, L., 2014).

Esses processos de mercantilização da educação são movidos pela ideologia do discurso prepotente de que o mercado é bom empreendedor e fundamentam-se em princípios neoliberais como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade,

transformando a educação em um negócio altamente lucrativo (CHAVEZ, 2010).

De modo geral, no período de mais de 20 anos da Nova República, caracterizada como o período da democracia pós-ditadura militar, a educação, em especial o ensino superior, tem caráter marcadamente privatista, mas falseado em grande parte pelo discurso de qualidade e acessibilidade pública (GREGÓRIO, RODRIGUES, 2014). O governo Fernando Henrique Cardoso (presidente, pelo PSDB, no período entre 1995 a 2002) posicionava-se explicitamente alinhado às diretrizes neoliberais do FMI, Banco Mundial e OCDE e, no interior dessa concepção, promoveu profundas reformas na administração pública durante os anos de 1990.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (presidente, pelo PT, no período entre 2003 a 2011) ainda que sem explicitamente expor essa posição, e até mesmo discursando contra, com ela não rompeu e, pelo contrário, a aprofundou como, por exemplo, com o PROUNI²⁷ e o FIES²⁸, que, de modo indireto, utilizam verba pública na oferta de vagas em instituições privadas. Lula também fomentou a ampliação de vagas nas instituições públicas através do REUNI²⁹; este Programa insere-se de modo contraditório nesse contexto, sendo objeto de polêmicas e debates acalorados. Esses programas serão discutidos na sequência deste Capítulo. No governo de Dilma Rousseff (presidenta pelo PT) essas contradições são explicitadas, em especial, em seu segundo mandato (iniciado em 2014) diante da crise econômica e política que atinge o país. Essas políticas, tanto da educação básica quanto superior, foram reunidas em uma medida guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A seguir, analisamos o PDE como eixo estruturante para compreender o funcionamento das políticas da última década para a educação. Na sequência, discutimos as políticas de ampliação do acesso e de mercantilização do ensino superior apresentadas acima,

²⁷ Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído por meio da Lei n. 11.096/2005. Esse Programa isenta de diferentes impostos instituições privadas lucrativas que ofereçam um percentual de vagas a estudantes provenientes do ensino médio público, e obriga as não lucrativas, que já gozam de isenção de impostos, a oferta do mesmo percentual de vagas gratuitas.

²⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado em 1999 e oficializado em de 2001 pela Lei n° 10.260/2001. Foi, então, reestruturado em 2008 no governo do Partido dos Trabalhadores pela Portaria Normativa n° 02, de 31 de março de 2008, que articula a distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais PROUNI. Os estudantes contemplados com a bolsa de 50% podem custear a diferença com a verba do FIES.

²⁹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse Programa tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais. Entre 1995 a 2010, as matrículas no sistema público de educação superior foi da ordem de 134,5%, em especial, por meio do REUNI. Todavia, no mesmo período, o crescimento das matrículas nas instituições provadas foi da ordem de 347,15% (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015).

por ser este o *locus* privilegiado para a formação inicial de professores, ainda que a formação das professoras de educação infantil e ensino fundamental I continuem sendo admissível em Magistério, nível médio, pela LDB 9.394/96.

4.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: FRAGMENTOS DE UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007 na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad³⁰. Em seu lançamento, o PDE agregava 30 ações envolvendo variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. O PDE, nesse sentido, pretende ser tanto a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2010), como também busca conferir uma *visão sistêmica da educação* e toma como eixo estruturante a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, s.d.). Entre estas intencionalidades e as ações propostas e realizadas cabe analisar se elas se constituem como é enunciada no livro publicado pelo MEC, O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, s.d.). A qualidade é questão central para esse Plano e sua identidade está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”. A partir desses programas, o PDE se propõe a atingir o objetivo da melhoria da qualidade da educação básica contando com a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração. Para Argollo e Motta (2015, p. 46), esse Plano “busca reorganizar as redes municipais de ensino por intermédio da institucionalização de ferramentas de diagnóstico e gestão indutoras de ‘qualidade’ das políticas e programas educacionais oferecidos pelo MEC”. Por exemplo, para o ensino fundamental, uma das ações previstas é o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, que concederá, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB (SAVIANI, 2007). Esse aspecto da qualidade medido por avaliações de larga escala, numa compreensão meritocrática e de capital humano³¹ da

³⁰ Fernando Haddad foi Ministro da Educação no período entre 29 de julho de 2005 a 24 de janeiro de 2012, assim, a maioria das políticas educacionais discutidas neste Capítulo foram instituídas durante a sua gestão no MEC.

³¹ Frigotto (2008) define *capital humano*, no verbete de mesmo nome no Dicionário da educação profissional em saúde, como

[...] uma noção que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um

educação, se dá em íntima articulação aos mesmos empresários filantropistas, anteriormente referidos no início deste Capítulo. Simultaneamente ao lançamento do PDE, também no dia 24 de abril de 2007, foi promulgado o Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, no qual o Plano assume plenamente as 28 metas, inclusive na denominação, da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”³² (SAVIANI, 2007; LEHER, 2010).

A partir da adesão voluntária ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal atuando em regime de colaboração passam à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual. Com base no diagnóstico baseado no IDEB, o ente federativo elabora o PAR, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica. Assim, o IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Tal plano, além da liberação de recursos financeiros, tem como propósito a reflexão sobre as necessidades locais, suas demandas, prioridades e metodologias. Segundo Ferreira (2009), todos os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5,3 mil municípios aderiram ao Plano de Metas. Para a autora, esse novo desenho na gestão das políticas públicas educacionais define as políticas no nível central, e a descentralização ocorre na implementação ou execução local.

Dessa forma, esse mecanismo de indução reforça o processo de municipalização da educação com ênfase na função avaliativa e regulatória da União em relação às responsabilidades educacionais dos municípios. A combinação entre IDEB e PAR realiza a hegemonia de diretrizes educacionais que combinam o vínculo indissociável entre avaliação do rendimento escolar, financiamento e responsabilização dos gestores e professores das redes municipais de educação (ARGOLLO, MOTTA, 2015).

campo disciplinar – economia (política) da educação [...].

Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o 'capital humano' como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. (FRIGOTTO, 2008, p. 67-8).

³² Segundo Saviani (2007, p. 1.243),

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

É esse caráter do estado regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, de modo a promover a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentra em suas mãos o controle por meio de avaliações do ensino em todos os seus níveis e modalidades (SAVIANI, 2010; FREITAS, 2007). Concordamos com Saviani (2007, p. 1.253) ao caracterizar essa concepção como uma espécie de “pedagogia dos resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”.

Com o PDE, há uma sinalização para a construção de um sistema nacional de educação, mas tal promessa não é cumprida. Para Leher (2010), esse Plano na prática revoga o PNE 2001 – 2010 e institui uma miríade de iniciativas fragmentadas. Saviani (2007) corrobora essa compreensão e nega que o PDE se configure como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação, constituído por um aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcances distintos entre si.

Em especial, nos interessam aquelas medidas do PDE direcionadas à formação de professores e, não por acaso, este é o primeiro item abordado no livro sobre o PDE disponível no site do MEC (BRASIL, s.d.). Da mesma forma, no Plano de Metas e no PAR, a formação de professores também aparece como elemento estruturante da qualidade da educação. Entendemos essa disposição como uma forma de priorizar a questão da formação na perspectiva de responsabilização dos professores, conforme discutida anteriormente. Por isso, o PNE é estruturado a partir de avaliações de larga escala, sendo responsável pela implementação do IDEB. O Plano aponta para duas ações estratégicas para a formação docente: a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que serão analisadas a seguir além de outras políticas decorrentes das ações do PDE, ou por ele incorporadas.

4.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO ACESSO E A MERCANTILIZAÇÃO

O PDE prevê ações também para o ensino superior tendo como eixo articulador a “expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional” (BRASIL, s.d., p. 25). Para tanto, apresenta como principais programas o REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

para as universidades federais, e o PROUNI e o FIES para as instituições de ensino superior privadas. Mantendo o discurso sobre qualidade numa lógica de avaliação, o Plano incorpora o SINAES como base da regulamentação.

Deter-nos-emos por um momento nessas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior antes de adentrar as políticas para formação de professores, pois aquelas são estratégicas para a formação de novos professores. Formar novos professores é uma necessidade diante de um contexto em que mais de um terço dos professores atuantes na educação básica pública não possuem formação adequada, como também é necessário formar as novas gerações de professores. Assim, as políticas de expansão do ensino superior influenciam no campo de formação inicial.

O Brasil apresentou avanço quantitativo nas últimas décadas na direção da ampliação do acesso a esse nível de ensino. Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% (INEP, 2014). Vale ressaltar que nesse período foram instituídas cotas para alunos da rede pública, e para negros e indígenas em IES federais pela Lei n. 12.711, de agosto de 2012.

Esse processo de expansão do ensino superior se deu por meio de diversas modalidades de parcerias entre Estado e mercado, num processo em que a educação deixa de ser um direito e se converte em mercadoria, como discutido anteriormente. Há duas medidas fundamentais para o acesso a vagas no setor privado e que são operacionalizadas conjuntamente: o PROUNI e o FIES.

O PROUNI é direcionado aos egressos do ensino médio provenientes de famílias de baixa renda e oferta a esses estudantes bolsas de estudo integral e parcial em instituições privadas de ensino superior. Em contrapartida, essas IES obtém isenções fiscais. A bolsa integral é destinada a estudantes de famílias com renda bruta, por pessoa, de até 1,5 salários-mínimos. A bolsa parcial (50%), para aqueles de renda bruta familiar de até 3 salários-mínimos por pessoa. Até 2012, o PROUNI atendeu mais de um milhão de estudantes, ou seja, é um programa de grande expressão em termos tanto de matrículas quanto de recursos (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, a implantação do PROUNI segue uma lógica predatória de subsídios públicos para o setor privado. Para justificar essa medida, é necessário construir ideologicamente a ideia da ineficiência do público. As universidades públicas seriam muito onerosas e elitistas, por isso seria melhor alocar recursos públicos para adquirir vagas nas instituições privadas, visto que *notoriamente* as privadas seriam mais eficientes que as públicas. O Programa reitera que o eixo da política de ampliação das matrículas da educação

superior deve estar a cargo do setor privado, em especial, através das isenções tributárias, forma bastante opaca ao controle social (LEHER, 2010).

Por seu caráter de investimento público em instituições privadas e, em contrapartida, por possibilitar o acesso ao ensino superior de setores sociais de baixa renda historicamente excluídos desse direito, o PROUNI insere-se num campo de contradições e disputas, como apontam Michelotto, Coelho e Zainko (2006).

[P]or um lado a expansão do ensino privado não é negativa porque teoricamente cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população em muitas regiões do país, por outro ela se deu em detrimento da qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infraestrutura mínima necessária ao seu funcionamento. No entanto, a maioria das instituições privadas se dedica apenas ao ensino, sem apoiá-lo na produção do conhecimento e nas atividades de extensão (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 193).

Além da questão sobre o tipo de educação que é ofertada nessas instituições de ensino mercadológicas, outro aspecto do Programa diz respeito a um modelo que prioriza o acesso desses estudantes à educação superior e não sua permanência, elemento fundamental para a democratização do ensino superior. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

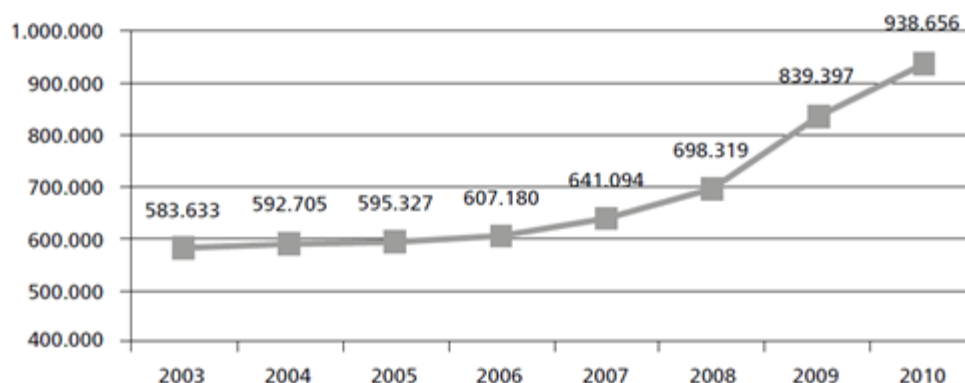
Nessa mesma direção e avançando na compreensão sobre os interesses que esse Programa defende, Leher (2010) destaca que a contrapartida das privadas às isenções fiscais beneficiou imensamente o setor privado. Pelo projeto inicial, as contrapartidas seriam de 25% das vagas, porém, na versão final, o projeto foi aprovado com a contrapartida de 4,25% de bolsas integrais. Para as bolsas parciais, há a possibilidade de financiamento via FIES, que embora independente, está cada vez mais articulado ao PROUNI.

O FIES é outra forma de subsídio ao setor privado que vem sendo utilizado para financiar, com juros subsidiados, as bolsas parciais. O subsídio público se dá por meio do custeio, pelo Estado, dos juros praticados no empréstimo ao estudante, que são inferiores aos de mercado, bem como a inadimplência, parcialmente coberta pela União. Trata-se, por conseguinte, de um subsídio implícito (LEHER, 2010). Ainda, a política mercadológica da educação aprofunda a privatização do fundo público com a sua transferência para o setor privado através do PROUNI e também conformando a transferência do fundo público para o setor financeiro, através de bancos como a Caixa Econômica, que monetarizam a política educacional (CISLAGHI, 2012).

A ampliação do acesso ao ensino superior também se deu nas instituições públicas

federais com a implementação do REUNI, cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais. Esse Programa visa possibilitar às universidades públicas promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior e suas iniciativas contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão, a interiorização dos *campi*, entre outras ações. O Gráfico 01 abaixo apresenta a expansão de matrículas no ensino superior público nos últimos anos.

A contrapartida governamental previa para cada instituição que aderisse ao Programa um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal. Todavia, mesmo esse recurso não foi garantido, uma vez que o atendimento aos planos foi condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (MEC). Com processos sendo implementados sem um financiamento condizente, o programa rapidamente passou a explicitar seus limites (LIMA, K., 2012). Uma evidência de que o REUNI ampliou o número de vagas nas instituições públicas, porém sem a contrapartida de recursos e condições de trabalho são as greves de 2012 e 2015. A primeira, até então, foi a maior greve da categoria. Nesta greve, como afirmam Mancebo, Vale e Martins (2015), os docentes de mais de 50 instituições de ensino superior federais paralisaram suas atividades e denunciaram em documentos e assembleias as políticas governamentais para o setor, particularmente o REUNI, pela destruição que vem provocando na universidade pública. Dentre os argumentos, destaca-se a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o repasse insuficiente de recursos para a construção da estrutura física para o atendimento da expansão em curso.



Fonte: MEC/Inep.

Gráfico 01: Evolução do número de matrículas nas instituições de ensino superior federal de 2003 a 2010.

O aumento das matrículas no ensino superior se deu tanto no setor privado quanto no público, entretanto, a sua evolução evidencia o histórico projeto mercantil do ensino superior, como pode ser observado no Gráfico 02. Em 2002, as instituições privadas de ensino superior detinham 70% das matrículas, enquanto as públicas, 30%. Em 2013, após mais de 5 anos da implementação das políticas do PROUNI e REUNI, as instituições privadas detém 74% das matrículas no ensino superior, enquanto as públicas, 26% (INEP, 2014). Os dados do Censo do Ensino Superior de 2013 mostram, ainda, que no período 2012-2013, as matrículas cresceram 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Ou seja, a tendência de crescimento das instituições privadas se mantém superior à tendência de crescimento das públicas. Esses dados refletem o projeto de educação vigente.

O Gráfico 02 abaixo apresenta a série histórica de matrículas do ensino superior em instituições públicas e privadas, em que se percebe que em mais de três décadas, não há alteração da tendência de concentração do ensino superior em instituições privadas.

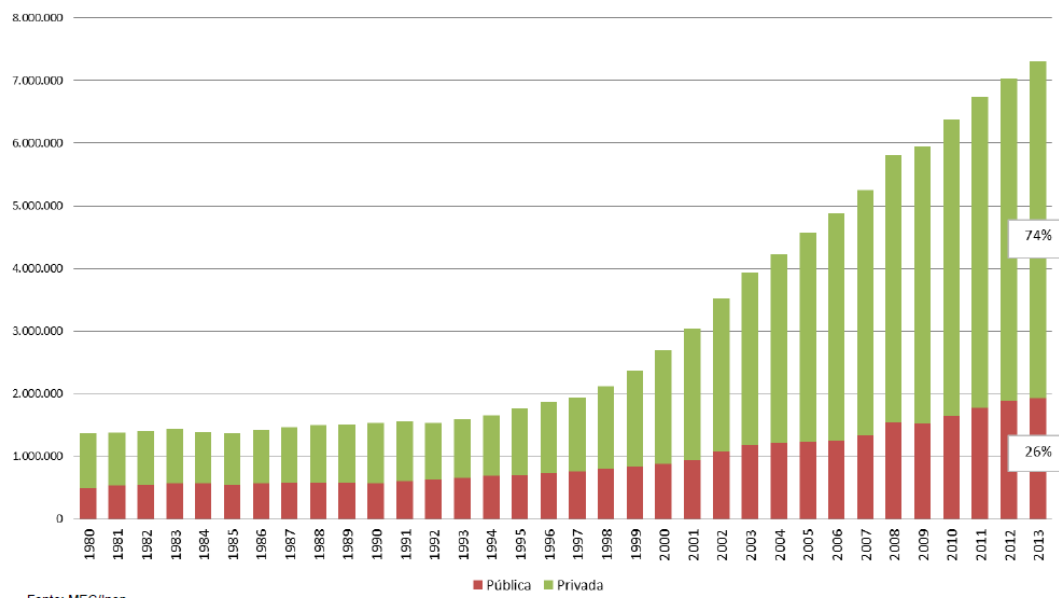


Gráfico 02: Evolução das matrículas de educação superior de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980 – 2013.

Também se observa a tendência de concentração das matrículas nas instituições privadas para as licenciaturas. Em 2002, o setor privado concentrava 50% das matrículas em licenciaturas e em 2013 esse percentual é de 56% (INEP, 2014). Apesar das medidas do PARFOR³³ e REUNI, que expandem a oferta de vagas no ensino superior público, a lógica mercantil continua a predominar na oferta do ensino superior. Assim, pode-se concluir que esses programas aparecem como compensatórios no conjunto das políticas públicas educacionais.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO ENTRE 2005 E 2014

As políticas públicas para formação docente analisadas nessa etapa da pesquisa centram-se no período entre 2005 e 2014. Para Jardimino (2014), as políticas de incentivo à formação de professores nas últimas décadas têm constituído um amplo campo de implementação de “projetos” de governo, deixando em aberto sua continuidade uma vez que não apresentam perspectivas de sistematização em políticas de Estado. Como apontamos

³³ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com caráter emergencial, instituído para atender professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDB 9.394/96 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior.

anteriormente, a crítica ao PDE como um plano de ações fragmentadas, assim também é estruturada a constituição das políticas de formação docente para esse autor.

Nos primeiros anos da década de 2000, os esforços do MEC concentraram-se na elaboração e aprovação das diretrizes para formação de professores, como a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). Essas Diretrizes centram-se na definição de competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular com o objetivo de adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes do processo de reestruturação produtiva com base na tecnologia e na acumulação flexível do capital (FREITAS, 2002).

Nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2006, à parte das demais diretrizes para formação de professores da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) foram promulgadas. (BRASIL, 2006). Essa Diretriz levou as instituições de ensino superior, em geral, a reformular seus currículos limitando e reduzindo a formação do pedagogo à docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2007; PIMENTA 2014)³⁴.

Na segunda metade da década 2000 em diante, período aqui analisado, há a promulgação de dezenas de políticas voltadas para a formação de professores, dentre elas, o PIBID. Por isso nosso interesse em entender a dinâmica dessas políticas, a fim de compreender o lugar do PIBID enquanto estratégia para a formação inicial de professores. O recorte pelas políticas federais se deve pelo próprio fato do PIBID constituir-se enquanto tal. Esse recorte temporal corresponde aos mandatos do Partido dos Trabalhadores referentes ao final do primeiro e segundo mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), e o primeiro e início do segundo mandatos da presidenta Dilma Rousseff (2011 –).

³⁴ A Resolução CNE/MEC n. 02/2015, de 02 de julho de 2015, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, inclusive para o curso de Pedagogia, que fica, então, sacramentado como uma Licenciatura (formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I). A grande novidade dessas diretrizes, além de regulamentar os cursos de licenciatura, é a instituição de Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, e os cursos de segunda licenciatura, direcionados a profissionais já licenciados, terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

No período correspondente ao crescimento econômico e inclusão social, em especial pelo consumo – marcadamente até o momento da reeleição de Dilma Rousseff –, houve avanços, ainda que tímidos e contraditórios, no campo educacional, incluindo a formação de professores como, por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino superior, a implantação do FUNDEB e da Lei do Piso³⁵, a própria criação do PIBID, entre outros. A partir de janeiro de 2015 o *ajuste fiscal* se torna a palavra de ordem da *Pátria Educadora*³⁶, o cenário de concessões e conciliação de classes apresenta sinais de esgotamento, e faz com que o projeto já em curso de mercantilização da educação seja explicitado. É diante desse contexto que a discussão sobre as políticas de formação de inicial de professores é desenvolvida nessa tese.

Vale ressaltar que, justamente por se tratar de um recorte temporal (2005 a 2014) e espacial (políticas federais), há limites para a análise aqui exposta. Os limites das políticas federais para educação se dão, entre outros fatores, pela relação do movimento dessas políticas de nível federal com as condições objetivas de Estados e Municípios, bem como com a resistência local de cada instituição de ensino. Há, aqui, um complexo sistema de articulação entre global e local. Um exemplo dos limites da política federal diante Estados e Municípios é o não cumprimento da Lei do Piso, seja referente à hora-atividade e/ou ao salário por grande parte dos entes federados. Em março de 2014, o piso salarial docente não era cumprido por 07 estados brasileiros, e outros 14 estados não cumpriam integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que era inferior ao mínimo de 1/3 da jornada de trabalho do professor. Apenas Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins cumpriam a lei na totalidade³⁷.

Após essas considerações, discutiremos a seguir as políticas para a formação de professores. Nessa direção, um importante marco regulatório para a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. No que diz respeito à formação de professores, o artigo 62 regula essa formação para atuar na educação básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

³⁵ Lei nº 11.738/08 institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica para a formação em nível médio e jornada de 40 horas semanais a ser atualizado anualmente e composição da jornada de trabalho de limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, sendo no mínimo 1/3 da carga horária a chamada hora-atividade.

³⁶ Lema escolhido por Dilma Rousseff para seu segundo mandato *Brasil: Pátria Educadora*, a ideia tenta dialogar com as manifestações de junho de 2013 com dois temas que estiveram presentes: o resgate de um certo patriotismo e a demanda por educação (fonte Blog do Sakamoto, disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/01/02/o-lema-brasil-patria-educadora-e-ruim-e-pode-significar-qualquer-coisa/>).

³⁷ Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-> Data de acesso: 20/08/2014.

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 49).

Ao mesmo tempo que se reconhece a necessidade de haver a formação do professor em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena, essa lei foi concessiva no que se refere à formação mínima para a docência na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental, pois continua admitindo o curso de nível médio na modalidade Normal (CANAN, 2012). Outro ponto de concessão nesse mesmo artigo da LDB 9.394/96 é a retirada da universidade como locus privilegiado para formação de professores, levando-a para os institutos superiores de educação (ISE). O pressuposto é a diversificação das instituições de ensino superior, orientação essa em acordo com as propostas de agências multilaterais; como também a dissociação da formação docente do tripé ensino-pesquisa-extensão, cabendo ao futuro professor apenas a dimensão de ensino (EVANGELISTA, 2001).

Sobre os ISEs, Freitas (2002) explicita a intencionalidade dessas instituições.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

Além da diversificação de instituições, houve, ainda, a diferenciação de cursos e de modalidades de ensino de graduação, com destaque para a utilização do ensino a distância (EaD), que teve um crescimento exponencial entre 2000 e 2010 – representava 0,06% do total de matrículas e salta para 14,58%, respectivamente. Esse crescimento é em grande medida correspondente à oferta de vagas pelo setor privado, inicialmente restrita ao setor público. Neste, o aumento de vagas é promovido, em especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Ainda, sobre a LDB 9.394/96, conforme previsto em seu artigo 9, há a responsabilização para que Governo Federal, Estados e Municípios desenvolvam diretrizes para todos os níveis de ensino, o que desencadeará uma série de medidas nos anos subsequentes à promulgação dessa lei.

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p.

12 e 13).

O final da década de 1990 e início dos anos 2000 foram fecundos na criação dessas medidas normatizadoras e reguladoras em nível federal pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de pareceres e resoluções, como as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras); as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002); além das diretrizes para todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), que, ao serem instituídas, implementaram uma reforma não anunciada, mas concretizada no campo da educação e da formação de professores no Brasil, baseada numa concepção mercadológica de competência (CANAN, 2012).

Outra medida relevante para a formação docente, no que diz respeito aos programas implementados pelo governo federal, é a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica a serem desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância. Essa medida é fundamental para o desenvolvimento de políticas futuras, dentre ela o PIBID.

Nesse mesmo ano tem-se uma das mais importantes medidas para formação de professores em vigor, devido às dimensões que assume, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Capes, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores da educação básica por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior.

No período aqui analisado, destaca-se o ano de 2007 com a implementação de importantes medidas que influenciarão as políticas de formação docente. Nesse ano foi lançado o PDE e instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como apresentado anteriormente. Outra importante medida do ano de 2007 foi a criação da Diretoria

de Educação Básica (DEB) da Capes, com a Lei 11.502/2007 e regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, que conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possui tradição no ensino superior e historicamente se destacou na indução, fomento e avaliação da pós-graduação *strictu sensu* brasileira. Foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, e mais de meio século após sua criação, voltou-se para a educação básica com função de subsidiar o MEC. Com isso, a Capes passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio e é atribuída a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ainda, com a Portaria nº 318/2009, transfere-se à Diretoria de Educação a Distância da Capes a operacionalização do sistema da UAB. A Capes assume, portanto, papel estratégico nas políticas para formação de professores a nível nacional.

A Capes passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação. [...] Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da educação básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento (BRASIL, s.d., p. 16).

A lei que modifica as competências da Capes 11.502/2007, artigo 2, explicita a direção tomada para formação docente: “[...] na formação inicial, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; na formação continuada, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância”³⁸ (BRASIL, 2007b). Por essa lei, a “nova” Capes tem como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e, especialmente: fomentar programas de formação inicial e continuada; articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo,

³⁸ Essa configuração da formação docente fomentada pela Capes DEB é um ganho em relação a intencionalidade do Decreto da UAB, que previa a formação inicial e continuada de professores da educação básica desenvolvidas a distância. Entretanto, para aqueles professores em exercício e sem licenciatura, ainda que se trate de formação inicial, é previsto que sejam atendidos pelos cursos ofertados pela UAB, ou seja, há um caminho para que pelo menos parte da formação inicial também seja a distância (FREITAS, 2014a).

com base no regime de colaboração; planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada; elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Outra medida importante para compreender o panorama das políticas para formação de professores nas políticas educacionais no período analisado diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), aprovado após quase quatro anos de tramitação do projeto no Congresso Nacional. O PNE tem vigência de 10 anos a contar a partir de 27 de junho de 2014 e é estruturado em 20 metas que devem ser cumpridas no prazo de vigência, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas. Para cada meta é elencada uma série de estratégias para sua efetivação, sendo 254 estratégias ao todo.

As Metas 15³⁹ e 16⁴⁰ são dedicadas à questão da formação dos profissionais da educação – sendo que a formação de professores aparece em outras 12 metas como estratégia para a efetivação das respectivas metas. Ou seja, a formação docente está presente em 70% das metas do PNE.

A Meta 15 apresenta estratégias para a formação de todos os profissionais envolvidos com a educação, apresentando estratégias para formação em nível médio (profissionais da educação não-docentes) e superior (profissionais do magistério). A formação em pós-graduação é assunto específico da Meta 16. As Metas 17⁴¹ e 18⁴² são dedicadas às questões de salário e carreira, respectivamente. Estas metas visam assegurar salários justos equivalentes

³⁹ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, sp.).

⁴⁰ Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, sp.).

⁴¹ Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, sp.).

⁴² Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, sp.).

com outras categorias profissionais de outras áreas, que apresentam o mesmo nível de escolaridade, e plano de carreira em todos Estados e Municípios da federação.

Outras duas metas do PNE relevantes para a discussão aqui proposta são as Metas 7 e 20. A Meta 7 diz respeito à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e para tanto toma o IDEB e o PISA como métricas oficiais de avaliação da qualidade. É relevante que uma avaliação internacional – PISA – seja parte de uma lei nacional, entendido como “instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (BRASIL, 2014, sp.). A Meta 20 diz respeito à luta histórica travada pelos movimentos sociais com a bandeira dos “10% do PIB para a educação pública”. Apesar de explicitar que o investimento dos 10% do PIB será na educação pública, a estratégia 20.3, ao vincular essa meta aos termos do art. 212 da Constituição Federal, permite que os recursos públicos sejam investidos em instituições privadas com e sem fins lucrativos. Ou seja, se por um lado tem-se a vitória de 10% do PIB para a educação, por outro, tem-se a derrota com a legitimidade, também no PNE, da utilização desses recursos em instituições privadas.

Freitas, H. (2014) avalia as metas e as estratégias do PNE para a formação de professores e, dentre outros itens, conclui que mesmo com o esforço para a expansão do ensino superior público, via REUNI,

[m]antêm-se, ainda, na atual estrutura do ensino superior as marcas dos processos combinados de **diferenciação de cursos e diversificação das instituições**, instituídos pelas políticas dos anos 1990 e não superados nos últimos governos, permitindo que a expansão da educação superior privada se sobreponha ao esforço das redes públicas (federal e estaduais) em colocar as licenciaturas e a formação de professores **nas universidades** como política pública de Estado e, portanto, prioridade que não pode ser postergada.

A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional” criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso. (FREITAS, H., 2014, p. 439-40, grifos do original)

É diante desse panorama constituído a partir das políticas públicas para a educação, marcadas pela expansão mercantilizante do ensino superior e com crescente investimento no setor privado e decréscimo no setor público, que se inserem as políticas específicas para a formação inicial docente.

4.4.1 Políticas para a formação inicial de professores no período 2005-2014

A segunda metade da década de 2000 é marcada por políticas de incentivo à formação inicial e continuada de profissionais para atuar na educação básica. Atualmente, encontra-se um conjunto de 26 programas governamentais implementados pelo MEC e voltados à formação de professores⁴³, segundo o site do próprio Ministério. Esses programas estão estruturados nos eixos: Educação Básica; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diversidade (Educação no Campo, Educação Indígena e Temas da Diversidade). Do total de 26 programas ligados à formação docente, apenas 5 são específicos para formação inicial e outros 6 se voltam tanto para a formação inicial como para a continuada. Ou seja, essas políticas para formação de professores nos últimos anos têm na formação continuada de professores o eixo privilegiado de ação. Do total desses programas, 81% (ou 21 do total de 26 programas), foram instituídos no período entre 2003 a 2014. Os outros 19% dos programas foram instituídos entre 1951 (ano de criação da Capes) e 2000.

O volume dessas ações em desenvolvimento no país demonstra um esforço do Poder Público em assumir a responsabilidade pela formulação de políticas destinadas a esse segmento profissional. Todavia há que ponderar sobre a natureza das ações desenvolvidas, sobre o cumprimento de seus objetivos e metas, bem como a que projeto de educação se relacionam⁴⁴. Nossas análises centrar-se-ão nas políticas de formação inicial de professores,

⁴³ Estes programas contemplam cinco subáreas: dez na Educação Básica (Programa de Formação Inicial e Continuado, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica – PARFOR; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil; Programa de Formação Continuado de Professores da Educação Especial; Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuado em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO; Programa Banda Larga nas Escolas; Programa um computador por aluno), quatro na Educação Profissional e Tecnológica (Projeto Gestor; Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA; Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PIQDTEC; Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção), sete de Educação superior (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior – FIES; Programa de Concessão e Manutenção de bolsas de Pós Graduação no País; Programa de apoio a Eventos no País - PAEP; Programa Pró-Equipamentos; Portal de Periódicos; Programa de Cooperação Internacional e Bolsa no Exterior; Programa Escola de Altos Estudos) um de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos), quatro na área Diversidade (Programa Escola Ativa – Educação no Campo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena – PROLIND; Rede UAB de Educação para a Diversidade). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores Data de acesso: 19 de agosto de 2014.

⁴⁴ Ainda, com a crise econômica e política que atinge o país, em especial, a partir de 2015, levando a cortes de mais de 12 bilhões no MEC naquele ano, há que se ponderar também sobre o lugar da educação no projeto do país, diante das áreas privilegiadas com a crise. Esse se torna um momento privilegiado para explicitar as

por ser esse o foco da pesquisa. Nos próximos parágrafos serão tratadas as políticas vigentes para esse nível de formação. Serão apresentadas as cinco políticas vigentes específicas para a formação inicial: Programa de Consolidação das Licenciaturas, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (ações que se voltam especificamente para o financiamento de licenciaturas), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – nosso objeto de estudo.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) lançado em 2006, funciona através de editais com duração máxima de 24 meses, com financiamento de itens de custeio e de capital; desde 2008 é coordenado pela Capes. Esse programa oferece apoio financeiro a projetos institucionais de IES públicas que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores através do apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores em instituições públicas de ensino superior, o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e o apoio à criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação, citado anteriormente. Em 2016, há duas estratégias para estimular as matrículas em cursos de licenciatura: abatimento de 1% do saldo devedor e a quitação do financiamento com trabalho na rede pública. Com o PNE 2014-2024, pretende-se consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, sendo uma de suas estratégias a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo - é um programa de apoio à implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. O curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas instituições de ensino

contradições de um governo que manobrava com a governabilidade e a conciliação de classes, e de uma oposição oportunista e conservadora, que incansavelmente busca retomar o projeto neoliberal em sua versão original.

superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na IES e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos futuros professores por meio de atividades orientadas pelas IES públicas como oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena é uma ação de apoio à formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para o exercício da docência em escolas indígenas nesses níveis de ensino, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes para essa comunidade, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Essa formação ocorre em cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s). Os cursos são modulares, duram em média 4/5 anos, e também são organizados em Tempo Universidade e Tempo Comunidade em alternância.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições de educação superior públicas e privadas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, professores da educação básica e professores do ensino superior participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IESs em parceria com escolas da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Sobre esse programa dedicaremos a próxima seção.

Além dessas medidas fragmentadas e pontuais, talvez a mais notável política para a formação inicial de professores seja a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFP), que levou ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Este, apesar do nome que induz a ideia de uma política sistêmica, é uma medida que estabelece ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores já atuantes (aproximadamente um terço dos docentes dos professores da educação básica) que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência.

Em 2009, visando à implementação da Diretriz XII do Plano de Metas, o Governo Federal – através da Capes, com a contribuição do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica – instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica através do Decreto nº 6.755/2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação

inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Dentre outras finalidades, esse Plano apresenta a formação docente como compromisso público de Estado e como eixo estruturante de suas metas e princípios, que visam à melhoria da qualidade da educação básica pública.

No contexto da Política Nacional de Formação foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que se configura como o resultado de um conjunto de ações do MEC, por intermédio da Capes, em colaboração com as secretarias de educação dos Estados e Municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores em exercício das redes públicas de educação que não possuem a formação adequada prevista pela LDB 9.394/96 e parte das prioridades definidas pelo PDE. São elas: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Para operacionalização da oferta dos cursos previstos no PARFOR, foram mobilizadas inicialmente 90 instituições de ensino superior, 76 públicas (48 federais e 28 estaduais), e 14 comunitárias e confessionais, nos 21 estados que aderiram ao Plano, estimando-se uma oferta global superior a 300 mil vagas gratuitas para professores em exercício da rede pública da educação básica a partir de 2009 até 2012 (FERRO, 2012).

Nogueira e Moura (2013) apresentam uma análise inicial sobre o Plano, e concluem que o PARFOR visa resolver o problema da baixa qualidade do ensino brasileiro através de uma política emergencial de qualificação dos professores. Para os autores, esse Plano vem promovendo uma melhoria pouco significativa, uma vez que não instituiu uma política educacional de Estado de longo prazo e mesmo nas medidas emergenciais encontra desafios, uma vez que menos de 50% das vagas ofertadas pelo Plano vem sendo ocupada desde 2009.

Nesse processo, parece questionável o compromisso com a qualidade assumida por esse Plano. Certamente há ricas experiências em desenvolvimento no âmbito do PARFOR, entretanto, no bojo macroestrutural dessas políticas, há falta de sincronia entre elas para que seja possibilitada a construção efetiva de um plano nacional de formação docente. Nessa direção, duas questões, em especial, nos parecem centrais: a concentração de recursos investidos em instituições privadas e a ampliação da formação por EaD. Não é o caso de criar pré-julgamentos sobre instituições privadas e EaD, mas sim, compreender como historicamente essas instituições e tecnologias têm sido utilizadas para aligeirar e mercantilizar a formação de professores.

Masson (2012) destaca a relação entre a formação de professores e o PDE, pois esse Plano destaca a formação do professor como estratégia para a solução de problemas educacionais, de modo convergente à agenda de agências multilaterais, que enfatiza a dimensão subjetiva (do professor) do real, podendo não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação. Ainda que a formação inicial consistente tenha papel estratégico, essa formação por si só não é garantia de qualidade para a educação básica e, conseqüentemente, não garante a construção de uma escola pública de qualidade. A prioridade dada à formação de professores como solução para os baixos desempenhos obtidos no IDEB e no PISA em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas seriam suficientes para a resolução dos problemas educacionais.

As ações do MEC para a formação de professores têm contribuído para solucionar *obstáculos imediatos*, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os *limites essenciais* que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo. Essa é uma contradição presente nas políticas do MEC para a formação de professores, pois a superação dos limites fundamentais requer maiores investimentos na educação para a garantia de condições para uma sólida formação. Como conseqüência, o viés neopragmático se constitui como a essência das políticas de formação de professores, inviabilizando a consecução de um projeto de educação que contribua com as estratégias mais amplas de transformação social, pois impede a problematização do sentido econômico, político e cultural que condiciona a profissão docente (MASSON, 2012, p. 179).

Como discute Masson (2012), há a necessidade da consecução de um projeto de educação, sendo o PARFOR instituído dentre inúmeras medidas do MEC que no discurso visam atender a demanda de um sistema nacional de formação docente, porém desarticuladas e de caráter imediatista. Por um lado, a federalização da formação docente, após um período de municipalização do Ensino Fundamental e, em muitos casos, da formação continuada desses professores pode ser interpretada como um avanço na discussão da formação docente.

Por outro lado, as políticas nacionais para formação de professores aqui discutidas são políticas que justamente tomam a formação docente como elemento central da melhoria da qualidade da educação, sem que haja uma contrapartida governamental que assegure condições de trabalho dignas e carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional.

Com essas sete políticas públicas para formação inicial de professores em vigência apresentadas anteriormente, podemos observar que muitas são estruturadas na forma de programas organizados em editais, ou seja, caracterizam-se como políticas de governo, e não de Estado. Este é o caso do Prodocência, Procampo, PROLIND e PIBID. De modo geral, são

políticas fragmentadas e compensatórias.

Há, ainda, o foco nas políticas na formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando praticamente intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Como afirma Freitas (2013), as políticas docentes têm, historicamente, cometido o equívoco de tomar as consequências do problema como se fossem sua raiz. Essas medidas se caracterizam por um direcionamento político de fins compensatórios, que não desafiam as questões estruturais da profissão docente na contemporaneidade.

É diante desse conjunto de políticas e de demandas de formação de professores que o PIBID se insere. A seguir, discutiremos esse Programa a fim de compreender seus eixos estruturantes e as articulações que estabelece com o contexto mais amplo das políticas de formação de professores. Qual é a determinação crucial desse Programa? Qual sua nervura axial?

4.4.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O PIBID é um programa criado e financiado pelo Ministério da Educação, através Capes, e instituído com a Portaria Normativa do Ministério de Educação (MEC) de número 38, em 12 de dezembro de 2007, na gestão do Presidente Lula e do Ministro da Educação Fernando Haddad, ambos do Partido dos Trabalhadores, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena. É resultado de uma ação conjunta entre o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, a Capes, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Atualmente, a estrutura e funcionamento do PIBID são regulamentados pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da Capes. Apesar do edital de lançamento do Programa ter sido em dezembro de 2007, as atividades relativas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009.

A atribuição da Capes com a educação básica é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que inclui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (<http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/historia-e-missao>). O Programa passa a fazer parte da Política Nacional para Formação de Profissionais do Magistério em 2009 pelo Artigo 10,

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

- I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e
- II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

O PIBID tem como objetivo unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do desempenho das escolas públicas e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2010). De acordo com a Portaria nº 096/2013, o PIBID apresenta sete objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores 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 (CAPES, 2013, p. 2 e3).

Em sua estrutura, o PIBID oferta cinco modalidades de bolsas aos participantes do projeto de cada IES, são elas:

- 1) os estudantes em formação: alunos dos cursos de licenciatura – valor: R\$400,00 (quatrocentos reais);
- 2) os supervisores: professores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos – Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- 3) os coordenadores de área: professores da universidade que coordenam projetos na sua área acadêmica específica – Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
- 4) coordenação de área de gestão de processos educacionais: professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto institucional – Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
- 5) coordenação institucional: professor da instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto institucional, junto à Capes – Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos

reais)⁴⁵. Em 2010, é implementado o PIBID Diversidade com o objetivo de aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, e concede bolsas a alunos matriculados em cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

O PIBID é estruturado em editais, sendo que cada projeto tem caráter institucional, portanto, cada IES pode possuir apenas um projeto em andamento. Para participar da seleção, as IES interessadas devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados, combinados com projetos de suas unidades, chamados de subprojetos. O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, e as áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital. Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo 05 estudantes de licenciatura; 1 coordenador de área; e 1 supervisor.

As instituições já contempladas pelo PIBID podem concorrer aos próximos editais de maneira simplificada: a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais é feita com base nos relatórios apresentados e em justificativa e planilha com previsão de atendimento. Novos editais são lançados para instituições que ainda não trabalham com o PIBID. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. A base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto institucional, até o limite de R\$30.000,00 por subprojeto/ano. Para as privadas com fins lucrativos, por sua vez, é demandado que entrem com o valor de custeio como contrapartida para participarem do programa (CAPES, 2013a).

Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas nas IES. Para que possam atuar no PIBID, os bolsistas devem estabelecer um planejamento e receber acompanhamento dos coordenadores de área das IESs, como também dos supervisores das escolas. Na configuração atual, pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que possua curso de licenciatura legalmente constituído e tenha sua sede e

⁴⁵ Valores pagos em março de 2016, informações disponíveis em <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespid>> Acesso em 23 de março de 2016.

administração no país; podem participar instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos.

Quanto às escolas parceiras, a recomendação da Capes é de que os subprojetos sejam desenvolvidos naquelas que “tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades” (CAPES, 2013a, p. 4). Tal indicação se relaciona com um dos objetivos do Programa, que é a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, entendida pelas políticas educacionais como a elevação do IDEB, aproximando-o do índice previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 6,0 a ser atingido até 2020.

As atividades do Programa nas escolas e universidades iniciaram em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior. Em 2014, o número de IES participantes do Programa em era de 284 com 313 projetos, contabilizando 2.997 subprojetos e 855 *campi*, em cerca de 4 mil escolas públicas de educação básica distribuídos pelas 5 regiões do país.

Em relação às bolsas concedidas, em 2014 o Programa disponibilizava 72.845 bolsas para estudantes de graduação – num total de 90.254 bolsas –, nas diversas áreas do conhecimento, caracterizando-se até então como política em plena expansão: em 2011 eram 21.598 alunos de licenciatura bolsistas do PIBID e também, como pode ser observado na Tabela 01, pelo aumento de recursos destinados ao Programa entre 2009 (primeiro ano de execução) até 2013⁴⁶.

Tabela 01 – PIBID: Evolução dos recursos executados

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

Fonte: Capes, 2013b. Relatório de Gestão 2009 – 2013

⁴⁶ Dados disponível em: < <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/relatorios-e-dados>> Data de acesso: 06 de janeiro de 2016

Em relação ao financiamento, o PIBID contribui para preencher, ainda que parcialmente, uma lacuna histórica nas licenciaturas e na formação de professores. Até a sua promulgação havia apenas um programa, além das bolsas estudiantis, destinado às licenciaturas de universidades públicas, o Prodocência⁴⁷ no âmbito da SESu (FREITAS, 2007). Através dos Editais de concessão de participação no Programa é possível entender parte do seu movimento. Até o presente momento da escrita desta tese, haviam sido publicados oito Editais referentes aos anos de 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; e 2013.

O Programa nasce da intenção de incentivar a formação de professores nas áreas mais carentes de docentes: ciências naturais e matemática. Por isso, em seu primeiro edital de dezembro de 2007, foram priorizados os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

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

Essas mesmas prioridades se mantêm nos editais de 2009 e 2010, havendo o acréscimo de outras licenciaturas na lista de prioridades, sendo elas: licenciatura em Filosofia; licenciatura em Sociologia; licenciatura em Letras-Português; licenciatura em Pedagogia; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental; licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos. No edital do ano de 2011 o PIBID deixa de apresentar áreas prioritárias e volta-se para a educação básica como um todo.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013 (produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009,

⁴⁷ Programa de Consolidação das Licenciaturas cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura (BRASIL, 2007).

o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2013b, p. 27).

Apenas no primeiro edital de 2007 foram priorizados, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Tal priorização não aparece nos editais subsequentes.

Outra alteração ao longo das resoluções referentes a esse programa diz respeito às instituições de ensino superior participantes, uma vez que inicialmente o PIBID atendia apenas instituições federais de ensino superior, no Edital de seu lançamento referente a 2007. Progressivamente, inclui as universidades públicas estaduais em 2009 e instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos em 2010. Com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da Capes, que regulamenta e estrutura o Programa, as instituições privadas com fins lucrativos que atendem licenciandos do ProUni são também possibilitadas de serem contempladas por essa política.

Histórico dos editais Pibid:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior – IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral – IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e **privadas com bolsistas do ProUni**;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade. (CAPES, 2013b, p.28, grifo nosso)

É interessante observar como as instituições privadas com e sem fins lucrativos vão ganhando espaço no desenvolvimento histórico do PIBID, autorizadas a participar do Programa a partir de 2013, em 2014 as essas instituições recebem 18% das concessões desse Programa e representam 47% das IESs parceiras.

Com a adesão crescente ao Programa e o sucesso com que foi recebido na universidade e na escola, há um grande esforço por parte dos sujeitos que dele participam na

tentativa de instituí-lo como uma política pública para formação docente. O primeiro marco nessa direção é o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, seguido pela inclusão do Programa na Lei de Diretrizes e Base 9.394/96 com a alteração proposta por meio da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei 13.005/14 – na meta 15, estratégia 15.3: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, sp.).

Na Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), altera-se a LDB 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Nela pode-se ler no Artigo 62,

§ 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 (BRASIL, 2013, sp.).

Outra medida de legitimação e institucionalização do PIBID é sua incorporação por agência de fomento estadual, sendo o estado da Bahia o primeiro a incorporar tal medida no incentivo à formação docente, com o investimento de R\$ 3.500.000,00 (três milhões e quinhentos mil reais) destinados à seleção de propostas para concessão de cotas de bolsas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB através do Edital FAPESB Nº 018/2013. Este edital convoca pesquisadores vinculados a Universidades Públicas e Institutos Federais, sediados no Estado da Bahia, a apresentarem propostas para obtenção de cotas de bolsas no Programa de Iniciação à Docência – PIBID/FAPESB. As bolsas tiveram início em 01 de agosto de 2013⁴⁸.

Portanto, o PIBID apresentava-se em processo de articulação para ser estabelecido como política de Estado, num movimento em que até 2014 havia ampliação de recursos financeiros a ele destinado e ampliação, também, de abrangência de áreas do conhecimento, de quantidade de instituições e de bolsas ofertadas, conquistando espaço junto à formação de professores no interior das IESs e legitimidade no âmbito das escolas parceiras. Entretanto, nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são “fracos”, pois indicam que o PIBID deve ser “incentivado” e “aumentado”, não

⁴⁸ Disponível em <http://www.fapesb.ba.gov.br/?page_id=10625>. Data de acesso: 20 de junho de 2014.

havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado “à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes” conforme Portaria 096/2013 da Capes.

Portanto, o PIBID é um programa em construção, sua própria estrutura de funcionamento está em movimento. No bojo de seu desenvolvimento, é importante ressaltar que ele ainda não está garantido pelas políticas educacionais (embora haja esforços nesse sentido) e, principalmente, não há financiamento assegurado para sua execução. Os cortes anunciados para 2016 e o contingenciamento dos recursos de custeio em 2015 demonstram isso. No momento de escrita desta tese, o PIBID passa por processo de reformulação junto ao MEC e os próximos meses darão a resposta sobre qual rumo será dado a ele. É notória, nesse contexto, a força que a organização interna dos bolsistas PIBID na manutenção do Programa vem assumindo juntamente ao Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). Essa mobilização tem sido fundamental na disputa pela hegemonia e pela manutenção dos recursos para o Programa.

Diante dessa disputa e tendo em vista a estrutura e funcionamento do Programa, discutiremos as contribuições e os limites do PIBID a seguir. Buscamos, com isso, contribuir tanto para a compreensão do Programa bem como para a discussão sobre sua relação com a licenciatura, por ser este o local legal e formal de formação de todos os futuros professores.

4.4.1.1.1 Limites, possibilidades e contradições do PIBID enquanto política para formação de professores

O PIBID é uma política recente, que vem apresentando resultados bastante positivos segundo os sujeitos que dele participam. Vai sendo difundida a ideia de que esse Programa se constitui como uma via “muito formativa” para os futuros professores, pois possibilitaria aproximar teoria e prática através de uma relação mais próxima com a escola, entendendo-a como local de formação dos futuros.

Exemplo dessa posição é explicitada na análise de publicação do ENDIPE realizada por Gimenes e Pimenta (2013) “O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?” em que as autoras analisam os 64 trabalhos publicados nesse evento no período demarcado e concluem que em 81% das publicações analisadas fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID. Dentre os aspectos positivos que são destacados, a articulação entre universidade e escola e a articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa. Ou seja, percebe-se um interesse positivo com a

inserção do licenciando na realidade escolar, para além dos muros da universidade, sendo comum nesses trabalhos afirmações que vão ao encontro das proposições de Carneiro (2012) – um dos artigos analisados nessa revisão – sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID despertarem nos sujeitos participantes desse Programa o sentimento de que é possível a renovação de metodologias de ensino e o despertar para práticas docentes mais inovadoras e dinâmicas, a partir da troca de experiências entre a escola e a Universidade.

Há, ainda, outros aspectos positivos citados nos artigos: espaço e estímulo à reflexão; valorização da profissão docente para a educação básica; integração entre formação inicial e continuada; planejamento de atividades; melhoria da qualidade de ensino da educação básica; identificação de dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento de espírito de liderança; melhoria das relações interpessoais/trabalhar em equipe; maior domínio do conteúdo específico e pedagógico; melhoria da autoconfiança; mudança de concepção dos futuros professores; propiciar primeiros contatos com a sala de aula; aprendizado de novas metodologias; interesse de professores supervisores e licenciandos bolsistas em fazer mestrado na área de Educação ou Ensino de.

Em análise semelhante, Falcão, Medeiros e Farias (2014) também analisam estudos publicados sobre o PIBID no referido evento e no mesmo período, de 2008 a 2012 e ao todo identificam 47 trabalhos discutindo o Programa. Concluem, dentre outras questões, que são inúmeras as contribuições do PIBID para a formação de professores no país, sendo que a troca de saberes e o fortalecimento da identidade docente se configuram como pontos positivos frequentemente destacados e o aspecto mais debatido nos estudos investigados se refere à possibilidade de ampliação da vivência relativa ao binômio teoria e prática. As autoras também destacam que os aspectos positivos do Programa, constitui uma questão recorrente nessas publicações.

Outra publicação que destaca os aspectos positivos do Programa, entretanto, sem problematizar as contradições em que ele se insere, é o relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Capes, denominado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. Nele, o PIBID é caracterizado nas conclusões como “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103)⁴⁹.

⁴⁹ Nesse texto, o PIBID é compreendido como uma excelente política para a formação de professores, indutora de mudanças que, no entanto, não são explicitadas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresentada teve como sujeitos dos depoimentos professores da educação básica e superior, coordenadores institucionais

O Relatório de Gestão: PIBID 2009 – 2013 elaborado pela Capes DEB apresenta dados qualitativos do Programa para o período e indica um positivo “impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação se configura como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica” (CAPES, 2013b, p. 34). Buscaremos problematizar essa afirmação tomando como eixo para nossa análise a relação entre o PIBID e os cursos de licenciatura, em especial, o estágio, bem como a relação com as escolas de educação básica parceiras.

O PIBID não é componente curricular e conta com financiamento específico para a articulação entre escola e universidade na formação inicial de professores através de bolsa, em que professor da universidade, professor da educação básica e aluno de licenciatura recebem esse auxílio financeiro para desenvolverem seus projetos, e também contam com verba de custeio para suas atividades. Desse modo, o Programa é peculiar em duas frentes: subsidia com bolsas os envolvidos no processo formativo, incluindo o professor da educação básica e, assim, assegura a relação entre escolas dos sistemas de ensino parceiras e as instituições de ensino superior. O PIBID possibilita aos seus participantes o cruzamento de meios que historicamente estão isolados com a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre universidade e escola, a produção de práticas interinstitucionais e financiamento que favorece a construção desses espaços.

A relação entre teoria e prática, entre estudo e trabalho pode ser favorecida pelas condições concretas oferecidas pelo PIBID, em especial, ao promover a articulação mais próxima da universidade com a escola de educação básica. Não por entender que a teoria está na universidade e a prática, na escola, pois este seria outro equívoco, reiteraria a dicotomia e hierarquia entre teoria e prática e entre universidade e escola. Pelo contrário, entendemos que quando essas instituições trabalham juntas, tanto a teoria como a prática entram em movimento, tornando possível que ambas contribuam para a formação do futuro professor. É importante que essa relação seja constituída de modo a empoderar a escola como *locus* de produção de conhecimento pedagógico de modo a superar a concepção de divisão da produção de conhecimento pela universidade e sua aplicação na escola. Nessa direção, o PIBID pode constituir-se como um espaço que, ao aproximar escola e universidade, aproxima e coloca em movimento teoria e prática.

Entretanto, um olhar mais atento ao desenvolvimento do Programa poderá perceber que ele está imerso em dilemas e contradições, e que o movimento acima descrito não está necessariamente presente nas atividades realizadas no âmbito desta política. Uma primeira questão diz respeito a seu fundamento meritocrático, uma vez que as propostas apresentadas pelas IESs devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela Capes para o programa, sendo que as atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB.

Ou seja, em alguma medida está presente no PIBID o mesmo projeto de educação e sociedade que as políticas de responsabilização vêm progressivamente instituindo para a educação básica e superior. É um equívoco que um programa de formação inicial de professores tenha como objetivo direto elevar o IDEB das escolas parceiras. Essa é uma meta que não compete ao Programa, visto que ele abrange apenas um pequeno grupo de professores e alunos de uma mesma escola e não é institucionalizado junto às redes municipais e estaduais de educação. Assim, vai se constituindo um consenso de legitimação tanto do IDEB quanto do próprio PIBID, que não necessariamente seja representativo da realidade objetiva da formação docente e da escola básica.

Ainda, nessa mesma concepção, outra característica do programa diz respeito ao valor constitutivo do programa, que se baseia na meritocracia, uma vez que o programa tem como base a concorrência através de editais, sendo que apenas um projeto é aprovado por instituição, assim como a seleção dos alunos bolsistas. Tal seleção é necessária, pois o PIBID tem um alcance bastante limitado dentre os alunos de licenciatura em território nacional, atualmente atende apenas 5,38%⁵⁰ dos futuros professores.

Outra importante questão a ser enfrentada pelo Programa diz respeito à relação entre PIBID e licenciatura, mais especificamente, ao estágio. “O PIBID é Estágio? Pode substituir o Estágio? Seria um tipo de Estágio ideal? Na busca pela formação de qualidade, aonde as ações do PIBID e a realidade do Estágio curricular vão se encontrar?” (LIMA, M., 2012, p. 244). Montandon (2012) acrescenta outras interessantes questões nessa mesma perspectiva,

⁵⁰ Segundo os dados do PIBID publicados pela Capes, há um total de 72.845 bolsas de iniciação à docência em vigência. Os dados do Censo 2013 informa que há 1.353.614 matrículas em licenciatura. Ou seja, o PIBID atinge 5,38% dos licenciandos. Dados disponíveis em <<https://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>> e <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f> Acesso em 06 de janeiro de 2015.

Sobre a consolidação dos projetos e seu acompanhamento pela Capes, como avaliar, por exemplo, se as ações dos coordenadores não são, na verdade, o que já deveria ser feito nos Estágios e Práticas docentes? Ou seja, até que ponto professores recebem bolsas para fazerem o que já fazem, ou o que deveriam fazer: orientar alunos no estágio supervisionado docente? Além disso, como avaliar se um projeto não obrigatório e não curricular está sendo entendido como substituição à realização dos estágios docentes obrigatórios? Até que ponto as experiências com os projetos vão estimular o uso de práticas no currículo ou esvaziar os esforços, pela existência de projeto paralelo? (MONTANDON, 2012, p. 58).

Pela inserção que o PIBID tem na escola pública, ele guarda muitas proximidades com o estágio, porém não é desta maneira que a Capes e o governo federal têm compreendido esse programa, como se pode observar no destaque do mesmo Relatório citado anteriormente sobre o PIBID abaixo.

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (CAPES, 2013b, p. 28).

Nesse fragmento é explícita a diferenciação política e não pedagógica entre estágio e PIBID. Por isso, entendemos que a questão para a análise deveria ser: quais recursos necessários para que o estágio seja organicamente estruturado nos cursos de licenciatura permitindo a inserção do licenciando no cotidiano escolar? Colocamos a questão em relação ao estágio como central, pois ele é curricular, ou seja, atinge *todos* os alunos, futuros professores.

Assim, temos dois termos a permear as licenciaturas e as políticas públicas: *estágio e iniciação à docência*, sem que haja compreensão quanto às definições e aos limites de cada um. Fica, ainda sem resposta, a questão: o que é a iniciação à docência? Mesmo que aparentemente semelhantes PIBID e estágio curricular pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes (LIMA, 2012). O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório para as licenciaturas, enquanto o PIBID é um programa regulamentado e com financiamento específico fomentado pela Capes e que atende a um grupo restrito de alunos selecionados em cada IES participante. Além disso, o PIBID concede bolsas para os participantes do projeto e conta com verba de custeio. Estágio e PIBID estão separados *burocrática e politicamente* por normatizações e financiamentos

diferenciados. Tal diferenciação *pedagógica* nos parece mais complexa, se não impossível, de ser realizada.

Este fato coloca inúmeras questões para o campo de formação de professores; por exemplo, passa a ser recorrente a reivindicação de estudantes de licenciatura para que a participação no PIBID tenha validade, total ou parcial, como estágio supervisionado (JARDILINO, 2014). O fato de criar-se diferentes percursos no interior de um mesmo curso, mas sem ofertar essa possibilidade para todos os alunos cria hierarquias no processo, colocando dilemas a serem enfrentados por professores e alunos, como esse supracitado.

Assim como o estágio e as práticas de ensino desenvolvidas de forma precarizada agride a boa qualidade da formação docente, se o PIBID permanecer como privilégio de poucos – como dito anteriormente, o Programa atualmente atende apenas 5,38% dos alunos de licenciatura – pode contribuir para aprofundar a distância que separa os alunos em formação (futuros professores que deveriam ser titulados pela universidade pública e de qualidade para todos) e assim cria diferentes grupos de licenciandos dentro de uma mesma instituição, para além das diferenças interinstitucionais (LIMA, M., 2012).

Esse tipo de iniciativa poderia, ainda, levar a uma desmotivação do conjunto dos docentes para o trabalho com as licenciaturas.

Tratar de destinação específica de recursos para determinados e restritos projetos a professores e estudantes nas condições atuais de organização curricular e institucional de grande parte de nossas licenciaturas, significa estabelecer premiação de caráter individual e não consolidar uma política institucional de valorização das licenciaturas atuando sobre o coletivo dos cursos e programas de formação (FREITAS, H., 2013, p. 9).

“Por que investir de forma robusta em programas como o PIBID, para que ações já previstas nas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas realmente aconteçam?” (MONTANON, 2012, p. 57). Portanto, Freitas, H., (2013) e Montanon (2012) apontam para a necessidade de que os cursos de formação de professores não só assumam a responsabilidade de formar professores, que agora parece ser lançada ao PIBID, e que, em especial, sejam ofertadas condições concretas para que possam ser efetivadas no âmbito das licenciaturas em todo país. Ao atribuir a prerrogativa de articulação entre escola e universidade e de valorização da formação de professores para o PIBID e com o relativo sucesso da proposta, temos como uma das consequências o silenciamento dos estágios e das próprias licenciaturas nas discussões sobre formação de professores. A parte é elevada ao todo, e a totalidade é desfocada.

Não estamos negando a importância do PIBID enquanto um Programa da Capes; com destaque para o fato que *programa* é efêmero, não está enraizado na política pública. Por outro lado, entendemos que sua discussão precisa ser colocada em movimento em relação à formação de *todos* os futuros professores. O que recusamos é a discussão que toma o PIBID como um fim em si mesmo e perde o lastro com a totalidade da formação.

Nessa perspectiva, a relação entre escola e universidade é uma questão central para a formação docente. O PIBID avança nessa direção ao aproximar essas instituições e possibilitar ao licenciando que permaneça mais tempo e com orientação na escola. Entretanto, avança pouco e de modo frágil. Esta relação é hierarquizada; os projetos são explicitamente concebidos, coordenados e conduzidos pela universidade. Além disso, a relação com a escola não se dá de maneira institucionalizada via redes de ensino, mas sim, individualmente, via professor da educação básica.

Portanto, outro aspecto a ser enfrentado por esse Programa diz respeito ao papel e condição de trabalho do professor supervisor (professor parceiro da educação básica). É fundamental que ele seja reconhecido como co-formador de professores de modo não-hierárquico em relação ao trabalho realizado pelos professores da universidade. A escolha dos professores supervisores deveria ser articulada ao projeto político-pedagógico da escola, considerando a experiência do professor em sua área, permanência na mesma escola, jornada compatível com as demandas do projeto. Destaque especial deve ser dado ao tempo de dedicação evitando-se a intensificação do trabalho do professor supervisor, que ao receber uma bolsa pode ter justificada essa intensificação. Além da intensificação do trabalho do professor, há ainda o fato de que os professores que recebem estudantes para a realização do estágio curricular não recebem equivalente contrapartida, gerando uma desigualdade difícil de ser explicada (FREITAS, H., 2013).

A carreira docente da educação básica deveria ser estruturada contemplando experiências de professor co-formador em programas com a Universidade, como etapa de ascensão, combinada com outros indicadores. Nessa direção, causa preocupação a oferta de bolsas aos professores supervisores da educação básica, produzindo um divisionismo na escola pública entre aqueles que recebem estudantes PIBID e têm bolsa e aqueles que acolhem estagiários de todas as áreas e não têm igualdade de condições para tal. O ideal é que o trabalho de co-formação e parceria seja parte da carga docente e das horas-atividade (FREITAS, H., 2013, p. 7 e 8).

Ao considerar essa parceria do professor supervisor como co-formador, a relação entre licenciatura e escola de educação básica também já é outra. Não mais uma relação dicotomizada e hierarquizada em que fica muito clara a posição de quem pensa e quem faz,

mas sim com o reconhecimento da escola como local de formação e produção de conhecimentos, e a garantia de condições para que a escola assuma este espaço que é essencial para uma formação de professores na e pela práxis e comprometida com a prática social mais ampla.

Nessa relação com o professor supervisor, emerge a questão referente à formação continuada. O PIBID centra-se na formação inicial docente, negando-se, enquanto política pública, a discutir a formação continuada e as formas de organização da educação pública, que envolvem o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente. Ainda que esta seja a determinação da Capes, podemos observar em diversas publicações (por exemplo: FARIAS, JARDILINO; SILVESTRE, 2015, SENA, 2015; GIMENES; PIMENTA, 2013) avanços no desenvolvimento do PIBID para além do que é proposto pela agência de fomento no que diz respeito à formação continuada.

Há, ainda, a necessidade de avançar na relação entre escola e universidade envolvendo também a comunidade em que o processo educativo formal se insere, de modo que a formação de professores seja compartilhada entre essas três instituições, como defendido no capítulo referente ao Referencial Teórico desta tese.

Para que essas intenções possam efetivamente serem concretizadas, há urgência ainda não seriamente enfrentada no estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização docente, que defina os caminhos de modo a fortalecer a construção da identidade profissional dos professores da educação básica, dentre os quais Freitas, H., (2013) destaca:

- a) formação nas Universidades como o lócus privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica pela multiplicidade dos campos de saber e a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão que lhe é exclusiva;
- b) o aprimoramento profissional dos educadores pela definição da política de formação continuada e desenvolvimento e superação profissionais;
- c) a revisão das atuais formas de carreira implementadas que valorizam unicamente tempo e titulação e
- d) a recuperação da dignidade do trabalho docente pela implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional, na sua integralidade, prevendo-se a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente (FREITAS, H., 2013, p. 11).

Ainda, a necessidade de avançar na Lei do Piso para que seja estabelecido um salário condizente com a função social da profissão docente e avançar nos esforços para que a função docente seja exercida por profissionais com formação em ensino superior, e o piso estabelecido para esse nível de ensino, pois atualmente essa lei diz respeito apenas a

profissionais formados em nível médio.

Buscamos expor tensões, avanços, contradições que, até o momento, pudemos identificar na estrutura e funcionamento do PIBID, bem como na sua inserção no bojo das políticas públicas para a educação. Essas questões serão retomadas no Capítulo III para discussão a partir dos dados de campo da pesquisa; com base em entrevistas, buscamos analisar a maneira com que os discursos dos sujeitos colaboradores contribuem para a compreensão do PIBID e, também, da própria licenciatura.

4.5 CONCLUSÕES

Iniciamos este Capítulo com a discussão sobre o processo de mercantilização da educação, por entender que esse é o fio condutor das políticas educacionais não só no Brasil, como no mundo. Esse projeto é politicamente traduzido no PDE, que embora não o assuma explicitamente, com ele não rompe e o atualiza⁵¹.

Hás peças interessantes nesse complexo quebra-cabeça de documentos das políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, que apresentam em seus objetivos a preocupação com um sistema nacional de educação; o compromisso com a educação pública de qualidade; o diálogo com movimentos sociais, com demandas históricas da luta das trabalhadoras e trabalhadores da educação e da sociedade civil para a educação. São documentos que expressam avanços para a melhoria qualitativa da atual situação da educação pública, mas que ao não serem implementados, ao não serem garantidos financiamentos para sua execução, se tornam peças para, utilizando expressão de Marx e Engels, a crítica roedora dos ratos. No PNE, por ser um documento datado, é mais explícita essa função discursiva e pouco efetiva da lei.

Com a análise das políticas propostas para formação de professores entre 2005 e 2014, percebemos que mesmo com a promulgação de um grande número de políticas sob um discurso de integração, não há um projeto abrangente e articulado; o que percebemos é a implementação de medidas focais, contingentes e, muitas vezes, emergenciais. Entretanto, não

⁵¹ Nessa direção, Perry Anderson faz uma interessante análise da implementação das políticas neoliberais nos países social-democratas europeus, destacando que são justamente os partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores os responsáveis pelas suas reformas. Ver: ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

podemos perder de vista que mesmo que fragmentadas elas estão interconectadas pela hegemonia do projeto de mercantilização da educação pública em todos os seus níveis.

É necessária e urgente uma política de valorização e profissionalização dos professores, condição que demanda o trato prioritário à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação. Esforços isolados e fragmentados como aqueles discutidos neste Capítulo têm-se revelado insuficientes para o enfrentamento dessa questão. Para superá-las, a formação inicial, foco desta pesquisa, demanda a responsabilidade das universidades públicas e gratuitas, *locus* privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica pela multiplicidade dos campos de saber e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva (FREITAS, H., 2014).

Quanto a discussões mais específicas apresentadas nesse capítulo, concluímos que a ampliação do acesso ao ensino superior, em especial, aos cursos de licenciatura, foi realizada não só com a manutenção como também o aprofundamento da oferta majoritária de vagas pela iniciativa privada, bem como com a diversificação das instituições desse nível de ensino instituída pelas políticas da década de 1990 e não superada nos últimos governos, uma vez que a diferença entre o número de matrículas entre IES privadas e públicas foi aprofundada na última década. Na formação de professores, ganha relevo os Institutos Federais (ofertam, em especial, licenciaturas nas Ciências da Natureza e Matemática) e a educação a distância com a UAB, realizando alterações no caráter da formação e no tempo destinado aos estudos pedagógicos. Ainda, para a educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, a retomada e expansão dos cursos em nível médio consolida a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória (FREITAS, H. C. L., 2014; 2007).

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (FREITAS, 2007, p. 1.206)

Arcary denomina esses processos de diferenciação no interior do ensino de “um dramático apartheid educacional em que cada classe [social] tem a sua escola” (2015, p.1). Para o autor, com quem concordamos, a expansão do acesso ao ensino superior a camadas

sociais historicamente excluídas dessa modalidade de ensino foi útil, porém não nos permite concluir senão isso mesmo, o que é pouco; essa expansão permanece muito aquém do que seria, minimamente, necessário.

O PIBID não rompe com essa lógica mercantilista, todavia, ele pode aparentar ir de encontro a sua hegemonia, uma vez que valoriza a formação e profissão docente e a escola pública, possibilitando um espaço de parceria e autonomia entre escola e universidade. Ainda, disponibiliza financiamento próprio para o desenvolvimento de suas atividades.

Com um olhar mais atento ao Programa, é possível apreender suas contradições. Ainda que não seja explicitado, a meritocracia é um de seus fundamentos, pois ele contempla apenas uma pequena parcela dos alunos matriculados em licenciaturas. Devido a sua pequena abrangência diante do total de licenciandos, é necessário realizar seleções tanto dos projetos a serem financiados pela Capes no âmbito do PIBID, bem como dos bolsistas, organizadas por meio de editais.

De um lado, tem-se um programa com múltiplas possibilidades formativas ao aproximar universidade e escola e ao ofertar financiamento específico para essa articulação. A valorização da formação docente através de financiamento específico por meio de bolsas e custeio, o entendimento da escola como parceira nessa formação e, ainda, o foco, em especial, na educação básica pública colocam o PIBID numa posição de destaque dentre as políticas de formação de professores. Tal fato é corroborado pelo contentamento com que seus participantes relatam essa experiência.

Por outro lado, o Programa insere-se no bojo de políticas fragmentadas para formação docente, e essa fragmentação lhe é constitutiva, uma vez que atende menos de 6% dos estudantes de licenciatura do país. Ou seja, se por um lado é um programa que vai ao encontro da luta pela valorização do professor e de sua formação, por outro, não valoriza a grande maioria das pessoas que está envolvida no esforço para a realização dessa formação. O fato do programa oficialmente voltar-se apenas para a formação inicial, desconsiderando a formação continuada dos professores supervisores e coordenadores também coloca em questão seu aspecto fragmentado.

Dentre as contradições nas quais o Programa insere-se, de acordo com o modo de compreender o que é ser professor e o que é a formação de futuros professores, o PIBID poderá inserir-se nas mesmas disputas que se insere o estágio, contrapondo perspectivas formativas burocrática, pragmática e da práxis. Ou seja, por estar imerso nas discussões sobre formação docente, parece ser difícil – se não impossível – que ele escape às discussões, dilemas e contradições desse campo. A autonomia de que gozam as atividades desenvolvidas

no interior do Programa também parece apontar para uma multiplicidade de caminhos que podem ser traçados. Mais estudos sobre o programa são necessários, assim como mais tempo para que o Programa possa criar uma cultura institucional de formação de professores.

Ainda, sobre a relação entre PIBID e estágio, nos parece que a diferenciação entre eles é mais de ordem burocrática do que pedagógica. Assim, por mais interessante que possa ser essa experiência para aqueles que dela podem participar, colocamos como questão a ser enfrentada: o que significa formar uma “elite” de professores? Também, é necessário o aprofundamento da relação entre escola e universidade na formação docente, a responsabilidade dessa articulação não pode recair individualmente sobre o professor sob o risco de intensificação dos processos de responsabilização docente.

Outra questão a ser melhor estudada e discutida diz respeito à inserção dos alunos bolsistas PIBID nas escolas públicas; apenas 18% dos egressos desse programa tornam-se professores da educação básica⁵². Além de atingir uma pequena parcela do total de licenciandos matriculados nacionalmente, uma parte também restrita dos bolsistas insere-se nas escolas públicas. Assim, esse programa explicita seus limites como política pública, correndo o risco de ser um programa que utiliza a escola pública e seus professores como um fim em si mesmo, bem como explicita os limites das políticas de formação docente diante da necessidade da garantia das condições de trabalho e carreira – muitas vezes pouco atrativas para os recém-formados – ou, por outro lado, pela ausência de concurso das redes estaduais e municipais de ensino, o que acaba barrando o ingresso de novos professores a sua profissão.

Até 2014 o PIBID vivia momentos de ampliação de investimentos, e conseqüentemente ampliação de bolsas, conquistando espaço junto à formação de professores no interior das IESs. Em 2015, no segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff pelo Partido dos Trabalhadores, o cenário da economia e da política nacional é alterado com o agravamento da crise econômica e política pela qual passa o país e um amplo processo de perda de direitos sociais e trabalhistas é promovido pelo governo federal como meio de enfrentamento da crise e um duro ajuste fiscal é imposto à população (SINGER, 2015). O Ministério da Educação é uma das áreas mais afetadas por esses cortes, de modo que o PIBID não ficou imune à crise e cortes ao Programa são anunciados pelo MEC, bem como uma reestruturação do Programa é planejada para 2016⁵³. Assim, o PIBID vive momentos de

⁵² Dado extraído do “Discurso da transmissão de cargo do ministro Aloizio Mercadante em 07 de outubro de 2015”. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23971-discruso-de-possemercadantepdf1&Itemid=30192> Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

⁵³ Informações anunciadas no “Discurso de cargo do ministro Aloizio Mercadante” disponibilizado pela

incerteza, instabilidade e corre o risco da descontinuidade, conhecido fantasma das políticas educacionais.

Não é objetivo desse trabalho analisar e discutir seja a crise econômica e política que atravessa o país, seja seus efeitos perversos para a educação. Entretanto, entendemos que essa caracterização é importante para a compreensão do caráter frágil do PIBID enquanto política de governo. Assim, é colocada a questão da continuidade do Programa para o campo de formação de professores, questionando o imaginário otimista que tende a interpretar o PIBID como um fim em si mesmo.

É preciso, ainda, ter clareza que programas como o PIBID que se inserem contraditoriamente ao projeto orgânico de mercantilização da educação, e justamente pelo seu papel de complemento na formação uma vez que não é curricular e é destinado para uma pequena parcela dos estudantes de licenciatura, não tem senão caráter de concessão, por isso, da mesma maneira como são instituídos são também retirados. A atual crise econômica e política, que levou a um robusto corte no PIBID, evidencia as prioridades desse governo.

Para a superação das fragilidades tanto do PIBID quanto das demais políticas apresentadas neste Capítulo não há novidades: as lutas pela educação pública das últimas décadas apontam para uma única e mesma necessidade de uma política global de formação e de valorização dos professores, que contemple de forma articulada a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira. Para tanto, essa política só pode ser efetivada com financiamento adequado à educação pública e estatal, que, como sabemos, só será realizada com mobilização social e luta.

CAPÍTULO III – O PIBID DE CIÊNCIAS, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Nesse Capítulo, apresentamos e analisamos o material produzido ao longo do trabalho de campo da pesquisa. Foram realizadas observações, entrevistas e a aplicação de um questionário em quatro subprojetos da área das Ciências da Natureza – ligados a licenciaturas de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química – de uma universidade pública. As análises centram-se no material produzido nas entrevistas realizadas com 14 sujeitos participantes desses subprojetos. Para tanto, o texto está organizado em 4 partes. Na primeira, é justificada a escolha pelo campo e pelas entrevistas como recurso privilegiado da construção dos dados dessa tese a partir da concepção de entrevista de Bourdieu (2011). Na segunda parte, são apresentados os dados do questionário aplicado a 67 licenciandos bolsistas dos 4 subprojetos investigados a fim de conhecer quem são os futuros professores que deles participam. A quarta parte é dedicada às análises dos dados produzidos segundo as entrevistas com os sujeitos colaboradores e é dividida em duas etapas: análise dos dados a partir das categorias constituídas com base no Referencial Teórico dessa tese e análise segundo as categorias que emergem do próprio trabalho com as entrevistas. Por fim, são apresentadas as considerações finais do Capítulo.

5 ENTREVISTAS E ENTREVISTADOS

5.1 SOBRE TRABALHO DE CAMPO, ENTREVISTAS E CATEGORIAS

A escolha da Universidade Federal do Paraná se deu por ser uma instituição pública, por possuir desde 2009 um projeto institucional PIBID em acordo com as diretrizes da CAPES, e por sua abertura para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda, por ter os projetos de ciências naturais distribuídos em dois *campi* – Litoral e Capital –, sendo que o primeiro possui um projeto político-pedagógico (PPP) institucional que estabelece íntima articulação com a comunidade onde se insere; enquanto o segundo possui um PPP numa perspectiva disciplinar tradicional em que há diálogo restrito entre universidade e demandas locais. Dessa forma, acreditamos que diferentes projetos pedagógicos possam enriquecer a pesquisa com dados em diferentes perspectivas pedagógicas e evidências empíricas para discutir a formação de professores.

Ainda, a escolha do campo de pesquisa também se deu considerando minha proximidade social e familiaridade – condições essenciais de uma comunicação que vise diminuir relações hierárquicas – com a instituição de ensino superior e com a área de ciências naturais. A proximidade com a universidade federal onde a pesquisa foi realizada é de ordem acadêmica e profissional, pois estudei e trabalhei nessa instituição, sendo assim, a circulação entre os diferentes cursos em que se inserem os subprojetos PIBID investigados foi facilitada não apenas pela receptividade daqueles que acolheram a pesquisa, mas também por uma relação institucional que facilitou o diálogo inicial. Os cursos são aqueles das Ciências da Natureza, uma vez que sou bióloga, portanto, entendo que a minha própria formação e vivência no bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, cursado nessa universidade-campo, favoreceria a realização das entrevistas com professores e alunos da área da Biologia e das Ciências da Natureza, em convergência com aquilo que apresenta Bourdieu (2011) ao enunciar a importância da familiaridade ao estabelecer o vínculo entre pesquisador e pesquisados.

O trabalho de campo foi realizado ao longo de dois anos com início em outubro de 2012 e término em dezembro de 2014. Nesse período, foi realizado, no primeiro encontro que participei de cada subprojeto, a aplicação de um questionário aos alunos bolsistas PIBID, totalizando 67 respondentes. A análise dos dados gerados com o questionário será apresentada a seguir. Além do questionário também foram realizadas entrevistas em três momentos

distribuídos ao longo de dois anos de vigência do respectivo Edital Capes-PIBID, de 2012 a 2014. Ainda, participei de encontros semanais nos quatro subprojetos investigados, totalizando mais de 60 reuniões em que estive presente. Essas observações não se deram de modo sistemático, uma vez que não foram planejadas no desenho inicial da pesquisa. Entretanto, elas acabaram acontecendo como mediação para a realização das entrevistas, visto que as observações das reuniões semanais foi o meio encontrado para acessar os sujeitos, além de ser também um meio para o desenvolvimento de uma relação de acolhimento e confiança, haja vista que as entrevistas foram realizadas no decorrer de 2 anos. Por isso, o material dessas observações não será utilizado como dados para análise, tendo em vista a necessidade de delineamento e recorte da pesquisa, uma vez que as análises dos dados nunca se esgotam. Por outro lado, julgamos necessário anunciar essas observações de reuniões pois, ainda que elas não façam parte dos dados analisados no escopo da sistematização ora apresentada, estão indiretamente presentes, posto que iluminam e redimensionam o conhecimento sobre esses subprojetos e sobre os entrevistados.

Quanto às entrevistas, recurso metodológico privilegiado para a produção de dados do trabalho de campo, foram entrevistados 27 sujeitos ao longo dos dois anos. A estratégia utilizada para encaminhar o trabalho de campo foi a realização de entrevistas em diferentes etapas de desenvolvimento dos subprojetos; sendo a primeira entrevista no início das atividades, a segunda no meio e a última realizada no final do período de vigência do edital a que pertenciam os subprojetos investigados. Essa opção se deu tendo em vista a duração de dois anos de cada edital PIBID; a intenção foi de captar diferentes estágios de desenvolvimento das atividades ao longo da vigência de um mesmo edital; e a construção da relação entre pesquisadora e pesquisados, que seria possibilitada por mais de um encontro.

A seleção dos licenciandos entrevistados foi realizada a partir do questionário inicial, tendo-se o cuidado de perguntar se o respondente teria interesse em participar de outras etapas da pesquisa. Dentre aqueles que responderam afirmativamente, selecionamos quatro licenciandos de cada subprojeto, combinando as características de gênero e etapa em que se encontrava no curso de licenciatura: duas pessoas do gênero feminino e duas pessoas do gênero masculino; sendo duas no início do curso e duas no final do curso. Com isso, buscamos diversificar os olhares sobre o programa, ao mesmo tempo em que limitava o número de participantes a fim de possibilitar a categorização e análise dos dados. Dessa forma, 27 sujeitos foram entrevistados; devido a saídas do Programa pelos mais diversos motivos, 10 permaneceram ao longo dos 3 momentos das entrevistas, e são estes que subsidiam e constituem os dados a serem analisados.

Para a construção dos dados da pesquisa, as entrevistas com esses 10 bolsistas PIBID foram transcritas integralmente, e produzem fontes orais para a pesquisa. É importante ressaltar que o trabalho de transcrição é uma reescrita ou até mesmo uma interpretação, uma tradução da linguagem oral para a escrita.

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever (...). Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica, ou de uma família, etc. (BOURDIEU, 2011, p. 710).

Nessa reescrita, em respeito aos nossos colaboradores, optamos pela omissão de termos próprios da linguagem oral, redundâncias verbais ou tiques de linguagem (“bom”, “né”, “tipo”...), mas sem nunca substituir uma palavra por outra, ou fazer cortes das falas a fim de manipulá-las para comprovar um ponto de vista. Nesse aspecto, assumimos a impossibilidade de neutralidade, entretanto assumimos também o compromisso ético do olhar compreensivo e das exigências do método científico.

Nesse sentido, Bourdieu (2011) contribui como importante referência para o modo como compreendemos e desenvolvemos as entrevistas semiestruturadas. Compreendemo-las, portanto, como uma *relação social*. Vale reafirmar o caráter de interação social atribuído à entrevista, o que significa admitir que cada indivíduo é influenciado e influencia o outro, age e reage de variados modos, produzindo alterações sobre o curso do diálogo. Por isso mesmo, é essencial destacar a questão da sensibilidade ao longo do trabalho de pesquisa (CEDRO, 2011; MIGUEL, 2010). “Procurou-se, então, instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2011, p. 695) como meio de adentrar a singularidade de cada história de vida e tentar compreender ao mesmo tempo a singularidade e a generalidade de seus dizeres.

Assim, tal escolha se deve ao fato da entrevista permitir a reconstrução da experiência coletiva dos sujeitos que vivenciam quatro subprojetos PIBID na área das Ciências da Natureza – Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química – de uma universidade pública nos *campi* Capital e Litoral a partir de narrativas individuais. Concordamos com Bourdieu (2011) que a entrevista permite ao entrevistado

uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de

atualização. (BOURDIEU, 2011, p. 704).

O discurso elaborado na entrevista não se restringe às idiosincrasias individuais, a suas posições e suas disposições primárias, mas as relaciona com uma compreensão conjuntural das condições de existência de que são produto e dos efeitos sociais. Optamos por entrevistar sujeitos participantes do PIBID (professores da universidade e da escola e licenciandos bolsistas) por entender que eles podem explicitar um discurso sobre o Programa de quem vive a experiência desses subprojetos e que ao mesmo tempo em que não as conhecem, conhecem-nas melhor que ninguém.

É importante explicitar, ainda, que aqui são tornadas públicas conversas privadas. Mesmo que essa intenção houvesse sido explicitada antes da entrevista ser realizada, bem como os objetivos desta pesquisa, e os nossos interlocutores aceitaram confiar no uso que seria feito de seus depoimentos, isso não diminui em nada nosso sentimento de alteridade para com a situação e o nosso cuidado com as palavras daqueles que em nós confiaram. Por isso mesmo, em alguns momentos, indicações de nomes de lugares e de pessoas foram suprimidos assim como os nomes dos pesquisados foram alterados a fim de salvaguardar seus anonimatos.

Tendo em vista essa compreensão da entrevista, consideramos importante também explicitar nossa concepção de linguagem. Para tanto, ainda que este trabalho não se insira no campo da análise do discurso, essa teoria na perspectiva francesa de Pêcheux nos inspira a compreender a língua no processo histórico-social, e o sujeito e o sentido como partes desse processo, de modo que a língua dá as condições materiais de base do processo discursivo e este, em movimento incessante, retorna na constituição da língua. Assim, se a língua é a materialidade do discurso, este é a materialidade da ideologia (ORLANDI, 2012).

5.2 PERFIL DOS LICENCIANDOS BOLSISTAS PIBID

Antes de adentrar na análise das entrevistas, apresentamos o perfil dos licenciandos participantes dos subprojetos PIBID de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química investigados elaborado a partir das respostas ao questionário aplicado no início do trabalho de campo a todos os estudantes presentes na primeira reunião que participei em cada grupo. Ao todo, 67 licenciandos responderam ao questionário e os dados apresentados são referentes ao

conjunto desses estudantes.

Os alunos bolsistas respondentes são 57% do sexo feminino e 43%, do masculino. Em sua maioria, estão entre os mais novos que ingressam em suas licenciaturas, sendo que 39% têm entre 18 e 20 anos e 21% têm entre 21 e 23 anos. Apenas 22,5% têm 30 anos ou mais. São novos, também, em relação ao curso: 51% estão no primeiro ou segundo ano da licenciatura. Este fato é significativo no sentido que, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, o estágio como componente curricular tem início a partir do terceiro ano do curso. Ou seja, com o PIBID, esses alunos têm a possibilidade de vivenciar as escolas em sua formação desde o início do curso. Esses dados sobre o perfil dos licenciandos estão expostos nas Tabelas 02, 03 e 04 a seguir.

Tabela 02: Sexo dos licenciandos participantes dos subprojetos PIBID investigados.

	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
Feminino	6	10	13	9	38	57%
Masculino	9	4	12	4	29	43%
TOTAL	15	14	25	13	67	100%

Tabela 03: Idade dos licenciandos participantes dos subprojetos PIBID investigados.

Idade	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
18 a 20 anos	2	9	6	9	26	39%
21 a 23 anos	3	3	5	3	14	21%
24 a 26 anos	2	2	3	-	7	10%
27 a 29 anos	2	-	2	1	5	7,5%
30 a 35 anos	-	-	6	-	6	9%
36 a 40 anos	1	-	-	-	1	1,5%
41 a 45 anos	3	-	1	-	4	6%
46 a 50 anos	-	-	1	-	1	1,5%
51 anos ou mais	1	-	-	-	1	1,5%
Não respondeu	1	-	1	-	2	3%
TOTAL	15	14	25	13	67	100%

Tabela 04: Tempo (em anos) cursado na licenciatura de origem do estudante bolsista PIBID colaborador da pesquisa.

	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
1 (ingresso 2012)	3	1	4	8	16	24%
2 (ingresso 2011)	4	8	3	3	18	27%
3 (ingresso 2010)	4	2	4	1	11	16%
4 (ingresso 2009)	3	1	4	-	8	12%
5 (ingresso 2008)	-	1	3	1	5	7,5%
6 (ingresso 2007)	-	1	2	-	3	4,5%
7 (ingresso 2006)	-	-	1	-	1	1,5%
8 (ingresso 2005)	-	-	-	-	-	-
9 (ingresso 2004)	-	-	1	-	1	1,5%
10 (ingresso 2003)	-	-	1	-	1	1,5%
Não respondeu	1	-	2	-	3	4,5%
TOTAL	15	14	25	13	67	100%

Sobre a intenção desses licenciandos de serem professores, 85% afirma querer ser professor; 13,5% afirma ainda não ter decidido, e apenas um aluno (1,5%) afirma não querer ser professor. Correspondendo a essa afirmação, 61% dos estudantes cursam apenas licenciatura e 37,5% cursam licenciatura e bacharelado. Dentre as motivações que levam os bolsistas a querer ser professores, destaca-se a possibilidade em intervir diretamente na sociedade, assinalada por 53% deles; seguida pela vocação, motivo pelo qual 20% dos respondentes afirmar ter interesse na docência.

Tabela 05: Resposta dos alunos bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa à questão “Você pretende ser professor?”.

	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	15	9	22	11	57	85%
Não	-	-	1	-	1	1,5%
Ainda não me decidi.	-	5	2	2	9	13,5%
TOTAL	15	14	25	13	67	100%

Tabela 06: Modalidade *licenciatura* ou *licenciatura e bacharelado* cursada pelos estudantes bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa.

	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
Apenas licenciatura	15	-	20	6	41	61%
Licenciatura e bacharelado	-	14	4	7	25	37,5%
Não respondeu	-	-	1	-	1	1,5%
TOTAL	15	14	25	13	67	100%

Tabela 07: Razão assinalada pelos estudantes bolsistas PIBID colaboradores da pesquisa pelo interesse em ser professor.

	Ciências	Ciências Biológicas	Física	Química	Frequência absoluta	Frequência relativa
Porque nessa profissão tenho autonomia para realizar meu trabalho.	3	2	2	4	11	15%
Porque a profissão me permite exercer outra atividade concomitante.	-	4	2	1	7	9%
Porque tenho vocação para ensinar.	3	2	7	2	14	20%
Porque meu trabalho é confortável e conveniente.	-	-	-	-	-	-
Porque sou bem remunerado.	-	-	-	-	-	-
Porque contribuo diretamente para melhorar a sociedade.	9	10	13	6	38	53%
Não responderam.	-	-	2	-	-	3%
TOTAL	15	18	26	13	72	1

A Escala de Likert foi utilizada como recurso para testar o nível de concordância dos licenciandos bolsistas a algumas hipóteses que poderiam levar esses alunos a se interessarem em participar do PIBID. Para tanto, foi utilizada uma escala de 5 níveis, sendo o nível 1 - “discordo completamente”; 2 - “discordo parcialmente”; o nível 3 – indiferente; 4 - “concordo parcialmente”; o nível 5 - “concordo completamente” (VIEIRA; DALMORO, 2008). Nossas hipóteses da motivação dos bolsistas a participar do PIBID eram: querer ser professor; oportunidade de ter uma bolsa; possibilidade de melhorar o currículo com uma experiência de estágio; aproximação com a prática, por poder estar mais próximo à realidade escolar; complementar a formação com outras experiências além da grade regular da licenciatura; aprofundar estudos teóricos sobre questões referentes à educação; possibilidade de intervir na realidade. Para todas essas afirmações, a média do grau de concordância com elas foi igual ou superior a 4,5, o que indica que todos esses fatores estão presentes na escolha desses bolsistas a participarem desse Programa. A concordância/discordância dos licenciandos sobre suas motivações a participar do PIBID estão reunidas na Tabela 08.

Tabela 08: Grau de concordância dos estudantes bolsistas colaboradores da pesquisa com as afirmações a respeito do PIBID medidas com a Escala de Likert, em que: 1 – discordo completamente; 2 – discordo parcialmente; 3 – indiferente; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo completamente.

	Ciências		Ciências Biológicas		Física		Química	
	média	moda	média	moda	média	moda	média	moda
Quero ser professor.	4,7	5	4,5	4 e 5	4,7	5	4,9	5
Oportunidade de ter uma bolsa.	4,2	5	4,4	5	4,5	5	4,6	5
Melhorar meu currículo com uma experiência de estágio.	4,7	5	4,9	5	4,6	5	4,8	5
Aproximação com a prática, por poder estar mais próximo à realidade escolar.	4,8	5	4,6	5	4,6	5	4,8	5
Complementar minha formação docente com outras experiências além da grade regular da licenciatura.	4,7	5	4,8	5	4,8	5	4,9	5
Aprofundamento de estudos teóricos sobre questões referentes à educação.	4,4	5	4,5	5	4,6	5	4,5	5
Possibilidade de intervenção na realidade.	4,2	4 e 5	4,6	5	4,4	5	4,5	5

6 SUBPROJETOS INVESTIGADOS: CIÊNCIAS, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA E QUÍMICA

6.1 EXPERIÊNCIAS DO PIBID, CATEGORIAS E MOVIMENTO DE ANÁLISE

Como anunciado anteriormente, neste Capítulo será apresentada a análise do material decorrente das entrevistas realizadas em três momentos ao longo dos 2 anos de trabalho de campo com os 04 projetos investigados: três deles – Ciências Biológicas, Física e Química – situados no *campus* da capital, aprovados pelo Edital de 2012, e um – Ciências situado no *campus* Litoral aprovado pelo Edital de 2010.

A escolha por esses editais se deu tendo em vista que com esses trabalhos o campo da pesquisa poderia ser iniciado em conjunto às atividades desses subprojetos, permitindo acompanhar a experiência promovida com esse edital desde seu início até sua finalização. No momento da realização da pesquisa, havia, além dos subprojetos investigados, subprojetos do Edital de 2009, que tiveram suas atividades iniciadas em fevereiro de 2010 e que continuavam em funcionamento. Assim, cada licenciatura possuía dois subprojetos PIBID em funcionamento simultaneamente e no segundo semestre de 2014 subprojetos vinculados a um novo Edital iniciaram suas atividades, totalizando 3 grupos do PIBID vinculados a cada licenciatura, organizados sob um mesmo projeto.

A UFPR inseriu-se no PIBID através do Edital nº 02/2009 – Capes/DEB, e seu projeto institucional tem como objetivo desenvolver ações nas perspectivas formativa, investigativa, dialógica e interdisciplinar, de modo a “criar meios institucionais para construir e disseminar uma cultura da prática docente [na universidade], que estimule os nossos estudantes a optar pela profissão docente e resista à banalização e à desvalorização à qual ela esteve submetida”. Essa universidade possuía, em 2014, um total de 16 projetos, sendo que cada licenciatura possuía um, podendo ter mais de um professor coordenador, cada um coordenando um subprojeto, e contemplando um total de 588 bolsas de Iniciação à Docência. Eram 47 as escolas parceiras, sendo que uma mesma escola pode receber mais de um projeto, e 84 professores supervisores (dados referentes a março de 2014⁵⁴).

Cada subprojeto investigado é constituído por um professor coordenador (professor da universidade); dois professores supervisores (professores da escola básica), cada supervisor

⁵⁴ Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> > Data de acesso: 02 de setembro de 2014.

atende entre 5 a 10 alunos de licenciatura; totalizando 10 a 20 licenciandos bolsistas. Cada supervisor é de uma escola diferente, de modo que há duas escolas conveniadas em cada subprojeto, sendo obrigatório o vínculo apenas com escolas públicas.

Quanto aos nossos sujeitos, os professores supervisores são concursados, pois essa é uma das premissas institucionais para que possam participar do Programa. Os professores coordenadores são doutores nas suas áreas específicas de formação, e são professores dos departamentos específicos de seus cursos, nenhum deles é vinculado ao Setor de Educação; todos possuem experiência com docência na educação básica.

Para a organização do trabalho desenvolvido nesses subprojetos, há um modelo mais ou menos comum que se repete nos subprojetos investigados, sendo, inclusive, estimulada pela coordenação institucional. Pela normativa do PIBID, os licenciandos bolsistas devem dedicar 30 horas mensais ao Programa, divididas em 8 horas semanais. Esta carga horária semanal é dividida em dois momentos: 4 horas para uma reunião realizada na universidade e 4 horas para as atividades desenvolvidas na escola. Há algumas particularidades em cada subprojeto que serão especificadas ao longo da análise de cada um deles.

Dos 4 subprojetos de licenciaturas das Ciências da Natureza investigados, 14 participantes tiveram suas falas analisadas: 5 professores coordenadores, 2 professores supervisores e 7 licenciandos bolsistas⁵⁵. A experiência desses sujeitos e seus respectivos subprojetos serão analisados a partir de três categorias elementares: as mediações entre teoria e prática; as mediações entre escola e universidade; as mediações entre licenciatura/estágio e PIBID. A essas categorias somam-se aquelas que emergiram dos próprios dizeres dos sujeitos e do movimento de análise: a dimensão subjetiva, própria da análise de entrevistas; as mediações entre inovação e tradicional, que engloba a discussão sobre o lugar da experimentação no ensino de ciências; a categoria de tempo na formação de professores.

É importante frisar que os dados aqui apresentados e analisados são temporal e espacialmente situados. A pesquisa de campo foi realizada entre outubro de 2012 e dezembro de 2014. Muitas mudanças ocorreram após esse período, inclusive no próprio formato do Programa junto à Capes, mas não serão analisados os eventos posteriores a esse intervalo temporal. Caso seja feita alguma referência a um período anterior ou posterior a esse, será indicado. Além disso, estamos analisando as experiências de subprojetos de Ciências da

⁵⁵ A fim de facilitar a comunicação para identificar as falas dos sujeitos, será utilizada a sigla PC para professor coordenador, PS para professor supervisor e LB para licenciando bolsista, acompanhado da inicial do nome do curso - utilizaremos B (Biologia) para identificar a licenciatura em Ciências Biológicas para diferenciar do curso de licenciatura em Ciências, acrescido de um número (01 a 14) para cada um dos entrevistados. Por exemplo, o sujeito identificado LBF05 é o licenciando bolsista do curso de Física, sujeito 05.

Natureza de uma universidade pública específica, não pretendemos nas análises deste Capítulo qualquer generalização para outras experiências (ainda que possam haver correlações entre as vivências de outros lugares).

Um primeiro aspecto a ser discutido sobre o PIBID a partir dos dados de campo é sobre a positividade e o otimismo com que se iniciam as atividades desses subprojetos; seus aspectos positivos são enunciados a partir da própria vivência dos sujeitos, destacando o Programa como um evento muito relevante no processo de formação dos futuros professores. São diversos os aspectos positivos levantados em relação a ele; a seguir, apresentamos alguns discursos de professores e futuros professores que participam do PIBID. Seus dizeres são representativos na medida em que ao exprimirem as posições específicas de quem os dizem, também são constitutivos de um dizer comum sobre esse Programa.

Todo mundo deveria participar do PIBID, porque você tem uma liberdade maior lá dentro, tanto na prática quanto nas discussões. Acho que está sendo a melhor possível, acho que é difícil dizer essa relação... eu sei que vai fazer muita diferença para mim, quando eu me graduar, vai fazer toda a diferença eu acredito, vai ser muito melhor. LBF05

É muito gratificante, foi uma das melhores coisas que aconteceu dentro da universidade para realmente vivenciar a docência. Acho que é isso o PIBID. LBC04

Eu tenho uma ideia de que o governo deveria investir tanto nesse programa, que o acadêmico do primeiro ano já recebesse algum incentivo. Não digo assim, que ele fosse receber uma bolsa integral do PIBID, até por causa da formação dele, mas que recebesse um incentivo a permanecer na universidade, mas que tivesse esse vínculo com a escola. (...) E também nesses 2 anos aí foi uma experiência espetacular, não só a minha, mas de todos que trabalham nesse projeto, como a gente pode observar nas nossas reuniões gerais e todos falando muito bem, não se ouve ninguém falando mal. Há reclamações pontuais, mas do ponto de vista pedagógico de aproximação entre a academia e o ensino fundamental e básico tem sido muito positivo; tem que dar continuidade a esse projeto e ampliar, não é? PSF01

Por enquanto ele [PIBID] tem superado minhas expectativas. (...) Então, ele deixa a escolha, deixa a liberdade. Como quando você escolhe você faz, você faz com muito mais gosto. Então, é muito estimulante, tem muitos estímulos positivos. (...) Eu estou encantada pelo PIBID. (...) Ele é muito inspirador, ele dá muita esperança para a gente de que tem jeito, de que você pode fazer a diferença, [...]ele é muito motivador também, acho que é isso. LBB02

Essa positividade em relação ao PIBID não é exclusiva dos subprojetos analisados. De modo geral, esse parece ser um sentimento comum dentre aqueles que participam do Programa. Tal fato também foi observado nos eventos institucionais do PIBID na universidade que sedia os subprojetos investigados nos quais estavam presentes os demais participantes daquela instituição, como também em congressos e eventos da área da educação e nas publicações sobre o PIBID. Essa visão sobre o programa também é destacada nas publicações de Gimenes e Pimenta (2013) e Falcão, Medeiros e Farias (2014), como apresentadas no Capítulo II.

O otimismo em relação ao programa é característica marcante dessas publicações como também é fundante de todos os discursos dos entrevistados, de modo que nessa aparente positividade, as contradições ficam ocultadas. Por isso, partimos dessa aparência, considerando este um elemento fundamental na vivência das pessoas no âmbito do Programa, uma vez que estar satisfeito com seu próprio trabalho é um aspecto fundamental da experiência de formar e se formar professor. Porém, buscamos avançar em relação a esse aspecto fenomênico do PIBID e, num movimento dialético, adentrar as suas contradições, a fim de discuti-lo em relação a sua aparência e também sua essência. É na perspectiva de compreender o PIBID como um movimento de formação de professores inserido na perspectiva da totalidade das licenciaturas e visando uma discussão que aponte para a possibilidade de superação do estado atual que as análises das entrevistas são realizadas.

Para tanto, as análises estão organizadas em duas partes, que se relacionam mutuamente. Na primeira, cada um dos 4 subprojetos investigados é apresentado individualmente, dando destaque para suas especificidades. Na segunda parte, as entrevistas são analisadas em conjunto e são apresentadas e discutidas as categorias de análise – mediações entre teoria e prática; escola e universidade; disciplinas/estágio e PIBID; e inovação; subjetividade; tempo –, em que as entrevistas dos subprojetos são reagrupadas para constituir um arcabouço comum sobre o PIBID.

6.2 APRESENTAÇÃO DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Apresentaremos cada um dos 04 subprojetos PIBID investigados a seguir, destacando suas especificidades. Com isso, tem-se como objetivo proporcionar ao leitor uma compreensão geral do modo de funcionamento e das atividades desenvolvidas por esses grupos ao longo dos dois anos de vigência do Edital.

6.2.1 PIBID Ciências Biológicas

A reestruturação do curso de Ciências Biológicas foi realizada, dentre outros motivos, em decorrência da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos primeiros anos da década de 2000, e o novo currículo para esse curso entrou em vigor em 2008. O currículo antigo era de período integral, com aulas no período da manhã, tarde e noite. Pela impossibilidade de trabalhar e realizar estágios que não fossem aqueles ofertados na própria universidade devido ao fato do curso ser integral, a mudança de sua estrutura teve como um de seus objetivos concentrá-lo em apenas um período do dia.

Desde 2008, tanto o curso de Bacharelado e como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade pública campo da pesquisa são ofertados em dois turnos, matutino e noturno. Uma especificidade desse curso diz respeito a sua organização curricular, pois ele é composto por um ciclo básico, o Núcleo Comum, cuja organização é centrada no caráter essencial de cada área do conhecimento e com subsequente escolha entre duas opções de modalidade, uma habilitando em nível de bacharelado e uma em licenciatura. O Núcleo Comum tem duração de 6 semestres, após esse período o aluno escolhe qual modalidade do curso quer seguir, bacharelado ou licenciatura, sendo, inclusive, possibilitada a realização de ambas simultaneamente ou sequenciais. Para tanto, no momento do vestibular o candidato escolhe apenas o turno que deseja estudar, se matutino ou noturno; após 3 anos o aluno faz a escolha, então, pela modalidade que pretende seguir.

Tal decisão foi tomada pelo grupo de docentes e discentes do curso que organizou essa reestruturação curricular tendo em vista a flexibilização do curso, com a justificativa de que se buscava incentivar a prática multidisciplinar no tratamento dos conteúdos, a integração de diferentes áreas do conhecimento e a intensificação da pesquisa e da extensão entendidas como processos formativos contextualizados.

Devido a essa organização curricular, dos 14 alunos bolsistas do subprojeto de Ciências Biológicas que responderam ao questionário no início do trabalho de campo, 8 cursavam licenciatura e bacharelado, 6 estavam no Ciclo Básico, sendo que os dois alunos entrevistados estavam nessa etapa inicial do curso, quando se iniciou o trabalho de campo.

O curso de Ciências Biológicas possuía dois subprojetos em andamento durante o período de desenvolvimento do trabalho de campo. Seguindo a metodologia proposta, investigamos aquele grupo referente ao Edital de 2012 com início das atividades no segundo semestre de 2012.

Esse subprojeto é coordenado pela professora PCB01 e em colaboração com uma professora, sem ligação formal ao PIBID, que chamaremos de Professora Renata. Essa parceria na coordenação de um mesmo subprojeto não é prevista pela Resolução do PIBID, ela é estruturada no trabalho conjunto que já vinha sendo realizado pelas professoras, ou seja, num acordo informal entre elas. Por ser a professora PCB01 quem está oficialmente a frente do subprojeto, nossas entrevistas foram realizadas com ela. De todo modo, as referências à Professora Renata na fala de nossos sujeitos são constantes. Para explicitar essa parceria e o papel de ambas na coordenação desse subprojeto, reproduzimos a fala da aluna bolsista LBB02 a seguir.

A professora Renata é centrada, enquanto a professora PCB01 é meio bagunceira, mas as duas contribuem completamente para nossa formação. Enquanto que a professora Renata libera nosso lado de pensar e refletir sobre o assunto, abrir a cabeça, a professora PCB01 faz, digamos, a mesma coisa só que de outro jeito; ela faz a gente ficar criativo, é para trabalhar? Então, vamos trabalhar, bota todo mundo para trabalhar, daí ela é meio chata no sentido de tem que cumprir, de cobrar, está certa, né? (...) Elas são complementares. (LBB02)

A professora coordenadora PCB01 é farmacêutica e também possui graduação em Formação de Professores de Disciplinas Específicas para o Ensino Médio; possui mestrado e doutorado em Bioquímica. Ela possui experiência na educação básica pública como professora de química e tem trabalhado desde 2007 na formação de professores nas áreas biológicas, por isso afirma que o PIBID não é uma novidade absoluta em seu trabalho: “O PIBID, para nós, não é uma coisa assim: Ah! agora que a gente vai começar a fazer alguma coisa na escola. A gente já está fazendo” (PCB01). Entretanto, ressalta a diferença desse Programa das atividades que já vinha realizando:

O PIBID vai ter uma outra característica, [...] que o aluno vai ficar na escola com essa regularidade, com essa intensidade, então, nesse sentido é uma coisa nova, mas a gente já tem feito trabalhos que os alunos vão para a escola, então, é um projeto novo, mas ele está se inserindo dentro de um contexto que já está andando. (PCB01)

Uma das peculiaridades da organização desse subprojeto em relação aos demais investigados diz respeito à ausência das professoras supervisoras nas reuniões teóricas e de planejamento realizadas na universidade. Essa ausência é decorrente da impossibilidade de agenda das professoras supervisoras para estarem presentes na universidade, pois elas possuem aula no mesmo horário da reunião. Assim, a organização do grupo se dá centrada na relação entre licenciandos e professoras coordenadoras, de modo que a relação com a escola

parece ser prejudicada em alguns momentos. No segundo ano de desenvolvimento do subprojeto, há substituição das professoras supervisoras. As novas professoras da educação básica colaboradoras do PIBID possuem o mesmo problema de agenda, e também não costumam participar das reuniões teóricas e de planejamento; uma delas vai esporadicamente às reuniões, e foi possível encontrar com ela uma única vez numa reunião na universidade já ao final do trabalho de campo. Essa ausência nessas reuniões indica um aspecto de como a relação entre escola e universidade é compreendida por esse grupo.

Justamente por essa ausência das professoras supervisoras nas reuniões semanais na universidade não foi possível a realização das entrevistas com nenhuma delas. Dessa forma, são três os sujeitos colaboradores desse subprojeto, a professora coordenadora PCB01 e dois licenciandos bolsistas, LBB01 e LBB02. Esses dois alunos estavam no final do segundo ano do Ciclo Básico do curso quando o trabalho de campo foi iniciado e a primeira entrevista realizada. Na época da terceira entrevista, ambos já haviam terminado o Ciclo Básico e estavam terminando o primeiro ano da modalidade Licenciatura.

Tanto a professora coordenadora como as supervisoras não estão ligadas às disciplinas de estágio, e os licenciandos entrevistados ainda não cursaram as disciplinas de Prática de Ensino até o final do trabalho de campo, por isso mesmo, são poucas as inferências ao estágio nessas entrevistas; quando presente, são apenas de crítica ao aspecto burocrático do estágio curricular; estas críticas cumprem, também, a função de reforçar os aspectos positivos do PIBID em seus discursos. Esse aspecto positivo do PIBID é reiterado ao longo das três entrevistas pelos três colaboradores desse subprojeto, como na fala da licencianda bolsista LBB02 abaixo.

Para eu ser professora está sendo fundamental, quase toda a culpa de eu ser professora está sendo por causa do PIBID. [...] eu descobri a licenciatura aqui, na verdade, eu não sabia, tava perdida, ainda tinha essa visão ruim da licenciatura, daí eu vim para cá, porque eu tava desiludida com o outro estágio já faz muito tempo, porque eu precisava trocar de estágio, daí eu vim para cá e *achei uma coisa maravilhosa* no meio da faculdade. (LBB02, grifos nossos)

Para além da aparente positividade na participação nesse subprojeto, suas contradições vão sendo explicitadas ao longo do trabalho de campo. A relação desigual com os professores e os alunos da educação básica, e a relação entre a teoria e a prática são algumas delas.

O trabalho desse grupo é organizado com centralidade nas reuniões da universidade. Assim, há um sentimento de pertencimento a esse espaço, com o conseqüente deslocamento da relação com a escola e com as professoras supervisoras para uma posição complementar. O

grupo (que compreende as professoras PCB01 e Renata e os licenciando bolsistas), como uma coletividade, é destacado nas falas nas entrevistas, como no fragmento abaixo da professora coordenadora PCB01.

O nosso grupo tem uma identidade de grupo. Existe uma troca muito profícua entre eles, não é o momento que o pessoal vai lá no PIBID porque a hora da reunião, não é uma reunião como você faz, por exemplo, na toxicologia, hoje tem reunião vou na reunião. Não. É uma reunião onde existe encontro entre as pessoas, existem mudanças de posturas filosóficas de uma forma muito das vísceras, muito da base. Acho que isso realmente acontece no grupo, e acho que isso tem a ver sim com coordenador. Mas tem a ver com os elementos do grupo. (PCB01)

No início, devido à organização do calendário, os licenciandos bolsistas não foram para a escola sistematicamente e organizaram uma oficina sobre sexualidade no contra turno que foi apresentada numa das escolas parceiras. No primeiro semestre de 2013 passaram a frequentar a escola, e aí destacam a relação com os alunos da escola; pouco espaço é dado para as professoras supervisoras em suas falas, como na fala do licenciando bolsista LBB01 abaixo.

Acho que o próprio convívio com os alunos, que eu acho que é o que está diretamente relacionado com a proposta do PIBID. Eu acho que PIBID não é só você chegar e dar aula, para mim, o PIBID é mais para você aprender a conviver com alunos e isso é uma coisa que eu achei boa porque eu realmente consegui, eu vi como que é a realidade numa sala de aula, mesmo dando poucas aulas, deu muito bem para perceber como é a vivência dentro de uma sala de aula e dentro de uma escola. (LBB01)

Já o trabalho com as professoras supervisoras não é apresentado com o mesmo entusiasmo por esse licenciando.

A gente começa a ver, usar muito a supervisão dela [professora supervisora] para ver como crítica mesmo, que a gente vê algumas práticas do que *não* fazer na sala de aula, algumas práticas do que a gente acha um pouco inadequado, e isso é uma coisa que a gente consegue por em prática aquilo que a gente vê na universidade, dessa visão crítica mesmo, do que fazer e do que não fazer. Eu sei que não é uma coisa muito boa, porque não é objetivo do PIBID você entrar na sala de aula para criticar o trabalho do seu supervisor, mas é uma coisa que a gente acaba desenvolvendo. (LBB01, grifo nosso)

Parece haver um descompasso entre as atividades desenvolvidas pelos alunos na universidade e aquelas desenvolvidas pelos professores na escola, levando mesmo a um distanciamento, pois esses problemas apontados pelo bolsista LBB01 não são enfrentados pelo conjunto do subprojeto; a crítica para qual ele aponta é, na maioria das vezes, realizada individualmente ou em pequenos grupos. A bolsista LBB02 explicita essa tensão.

A gente tem alguns problemas pontuais que a gente acaba trazendo [para as

reuniões na universidade], nas reflexivas a gente consegue trazer alguma coisa da nossa experiência em sala e mais da nossa experiência como aluno na verdade. É uma coisa dialogada no sentido dos problemas, no sentido das aulas não é, porque as aulas não são refletidas, as aulas [realizadas pelos licenciandos bolsistas] não são melhoradas. Uma aula feita, uma aula aplicada, morreu na aula; agora um problema mais amplo, um problema de comportamento do professor, comportamento dos alunos isso é mais discutido assim, mas uma coisa técnica de aula não. (LBB02)

Outra questão presente nesse subprojeto diz respeito à relação entre teoria e prática. A posição da professora coordenadora sobre essa relação e a primazia da prática no desenvolvimento do subprojeto é explicitada no fragmento a seguir. Nele, a professora coordenadora PCB01 explicita o que ela vê de positividade no PIBID e o que ela vê de negatividade na licenciatura, pois, para ela: “a licenciatura, a parte formal, não está dando conta de formar esse tipo de profissional, os professores vão para a escola e estão mal preparados, extremamente mal preparados”.

A nossa opção não é pegar aquela pedagogia pesada e teórica, porque nenhum de nós é capacitado para isso, mas a gente tem uma leitura e condições suficientes para entender a educação e entender a aprendizagem considerando os aspectos biológicos que são inerentes aos seres humanos. (...) O nosso objetivo é causar mudanças de fato na sala de aula, e mudanças de fato nos estudantes que passam por aqui. De fato, que eu digo, desde instrumentalizá-los e eles terem um aporte de metodologias e técnicas, até eles pensarem questões, que são questões de maior profundidade teórica, mas sempre vinculada a um aspecto prático, nós nunca discutimos teoria por teoria. (PCB01)

Essa posição é percebida pelo bolsista Artur, que a reitera:

O PIBID destaca em relação à licenciatura é a prática, realmente, que eu vi que falta prática na licenciatura por causa que eu estava no PIBID. (...) O PIBID trouxe muito da prática, menos da teoria, enquanto a licenciatura trouxe muito da teoria e menos da prática.

Esse é um aspecto bastante elogiado pelos participantes entrevistados, que parecem envolvidos e mobilizados na realização dessas atividades. Entretanto, parece aí também estar um dos limites dessa perspectiva, como aponta a licencianda bolsista LBB02 para um limite da abordagem baseada na prática: “eu acho que devia ter mais cursos, eu sinto falta disso porque é uma coisa assim muito prática, prática, prática e a gente reflete sobre os temas da educação e não tem um direcionamento teórico bom”.

6.2.2 PIBID Física

A organização do PIBID de Física acompanha o modelo geral de organização do trabalho realizado pelos subprojetos da universidade campo da pesquisa explicitado anteriormente. O trabalho do subprojeto da Física referente ao Edital de 2012 teve suas atividades iniciadas em outubro de 2012. De acordo com esse edital, seu início deveria ter ocorrido em agosto, esse atraso foi decorrente da greve das universidades federais em 2012. A universidade a qual se vincula esse subprojeto esteve em greve entre 17 de maio e 13 de setembro de 2012.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, o professor coordenador é doutor em Física Teórica, e possui experiência no ensino médio e com educação de jovens e adultos no SESC. Sua inserção no PIBID se deu por intermédio do coordenador do outro subprojeto de Física em vigência desde o primeiro semestre de 2010, pois vinham trabalhando juntos em disciplinas exclusivas da licenciatura. Apesar de não ter na educação sua vinculação de pesquisa, viu no PIBID uma possibilidade de contribuir para a formação dos futuros professores, como também na sua própria formação. Em suas palavras: “tenho interesse nessa área de ensino e estou aprendendo sim, me reavaliado, me questionado em relação a minhas aulas, com relação a minhas avaliações”.

O professor supervisor é formado em licenciatura e bacharelado em Física pela mesma universidade em que se insere agora como professor supervisor do PIBID. Iniciou mestrado na área de Física Aplicada e não pode concluir, ao mesmo tempo em que começou a exercer a docência. É interessante observar como o momento da entrevista possibilitou emergir o aspecto existencial dessas opções na produção de sua identidade.

Quando eu saí da faculdade eu estava meio perdido, não sabia direito o que fazer. Como bastantes colegas, fiz iniciação científica, daí acabei indo para essa área da física aplicada. Quando não deu tudo certo, que eu tive que ir para o mundo real de ganhar dinheiro, fui dar aula, daí eu percebi que eu me identifico mais com essa parte de dar aula do que de cálculo, de física aplicada. [...] Eu até parei para fazer as contas, já são dez anos de sala de aula. Olha, no começo eu até não me achava tão professor assim, não. Mas hoje eu vejo que eu me realizo como professor. [...] Então, me realizo mesmo em sala de aula. (PSF01)

Na primeira etapa das entrevistas, conversamos com 4 licenciandos, duas do sexo feminino, e dois do sexo masculino. Em dois anos de trabalho de campo, 2 licenciandos puderam participar dos três momentos das entrevistas, por isso, são esses dois alunos que informam a pesquisa sobre o PIBID de Física. Ambos querem ser professor. O licenciando

LBF06 tinha 19 anos e estava no segundo ano do curso quando do início do trabalho de campo. O licenciando LBF05 tinha 21 anos e estava no terceiro ano do curso nesse mesmo período. Ambos iniciaram a disciplina Prática de Ensino durante o segundo ano de participação no PIBID.

A particularidade no modo de organização das atividades realizadas nesse subprojeto é referente à parceria com o subprojeto de Física do Edital de 2009, que iniciou as atividades em fevereiro de 2010. Esses dois subprojetos são desenvolvidos em colaboração, sendo que as reuniões são realizadas em conjunto, bem como seus planejamentos como se constituíssem um único projeto. A divisão dos dois grupos se dá apenas no momento dos alunos irem às escolas, visto que cada subprojeto possui seus próprios professores supervisores e escolas parceiras. Dessa forma, os dois subprojetos se organizam como se fossem um, de modo que há pessoas com diferentes tempos de trabalho nesse grupo.

Como os dois subprojetos trabalham em conjunto, as reuniões ocorrem num anfiteatro, pois dela participam dois professores coordenadores, quatro professores supervisores e quase 40 licenciandos. Desse total, os colaboradores entrevistados nessa pesquisa são: o professor coordenador do subprojeto vinculado ao Edital de 2012; um professor supervisor; e dois licenciandos.

As reuniões de planejamento e estudo eram, inicialmente, organizadas em rodízio entre escola e universidade. A cada semana a reunião mudava de lugar, sendo realizadas no Setor de Exatas e no Setor de Educação da universidade (que ficam em prédios em bairros diferentes da mesma cidade) e em cada uma das quatro escolas conveniadas. Entretanto, essa dinâmica não perdurou e as reuniões passaram a ser realizadas apenas no Setor de Educação devido à dificuldade para a locomoção dos alunos para diferentes bairros. O objetivo do rodízio de locais para a realização da reunião era que todos os bolsistas conhecessem a realidade de todos esses espaços, em especial, que os licenciandos conhecessem as 4 escolas conveniadas, e não apenas aquela onde desenvolvem suas atividades junto ao professor supervisor que acompanham.

De modo geral, as reuniões na universidade são para estudos teóricos e planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. Nas escolas, as atividades são mais diversas. Os licenciandos bolsistas acompanham aulas do professor supervisor; aplicam aulas isoladas conforme combinado com professor, por exemplo, realizam uma aula prática para um determinado conteúdo que o professor esteja trabalhando; aplicam sequências didáticas que podem ter duração de 3 a 8 aulas, dependendo do conteúdo e da disponibilidade no

planejamento de cada turma (a realização de uma sequência didática é o trabalho fundamental em torno do qual se organizam as atividades desse PIBID).

As sequências didáticas são planejadas e aplicadas em trios, duplas ou individualmente e a temática é definida pelo interesse dos licenciandos em conjunto com a disponibilidade da turma e do professor supervisor que acompanham.

O professor supervisor colaborador da pesquisa, PSF01, explicita como costuma trabalhar com seus estagiários na escolha da temática,

Primeiro, que na hora de fazer a escolha de conteúdo eu prefiro que eles partam do conteúdo que eles já têm mais segurança, [...] eu quero que eles escolham o que eles se sentem mais confortável em fazer, algum conteúdo e partindo daquele conteúdo que ele quer ensinar, pensar numa prática que ele já viu ou alguma ideia nova dele para daí a gente procurar se alguém já fez aquilo ali para complementar a ideia que ele já teve, porque daí ele tendo mais segurança no que ele vai falar e como ele vai falar a aula dele vai ficar melhor [...]. (PSF01)

A aluna bolsista LBF06 também contribui para compreender a dinâmica das atividades desenvolvidas:

A gente está sempre acompanhando a turma. Mas, a gente não fica toda aula em sala de aula porque também vira aquela coisa (...), você só fica em sala de aula e não tem tempo de planejar as atividades também. Então, a gente dá uma equilibrada nas duas coisas. A gente não pode ser como um corpo diferente dentro da sala de aula, mas a gente também não pode ficar só ali observando como se somente observar fosse ajudar alguma coisa. Tem que pesquisar, ler, etc. (LBF06)

A dinâmica dessas atividades coloca em movimento as propostas e finalidades do subprojeto, de modo que explicita uma importante característica destacada pelos entrevistados, a *flexibilidade* para o desenvolvimento das atividades do PIBID.

Nessa direção, também é evidenciada a relação entre o PIBID e a licenciatura em Física, em que é destacado o avanço promovido pelo novo currículo desse curso. O novo currículo entrou em vigor em 2011, decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e da Resolução 02/2002, que estabelece a carga horária mínima para as práticas e o estágio curricular. Dez anos após a promulgação desses documentos, o curso de licenciatura em Física passou a ter duração recomendada de quatro anos e meio (mínimo de nove semestres e no máximo de treze semestres) ofertado no período noturno.

Apesar do PIBID de Física não ter uma preocupação formal com sua articulação ao curso de licenciatura, os alunos e os professores, por vivenciarem os dois espaços formativos, estabelecem articulações entre esses espaços. Nessa direção, os licenciandos apontam a

importância que a reforma curricular da licenciatura em Física representou na formação dos futuros professores, destacando como importante e positiva a nova estrutura curricular que garantiu a inserção de disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação desde o primeiro semestre do curso, pois anteriormente essas disciplinas se concentravam ao final do curso. Para a aluna bolsista LBF06,

Mas eu acho que eu vou estar melhor preparada do que um [colega] que entrou e se graduou há dois anos, porque o currículo do curso de física mudou, então, eu acho que esse currículo dá um suporte maior para a gente. [...]Eu encontrei um professor meu do cursinho que deu aula de matemática para mim e ele perguntou como eu estava no curso, eu falei que era a aluna mais feliz do curso, eu sabia dessa mudança de currículo, então eu sabia que essa mudança de currículo ia mudar o jeito que eles estavam preparando o professor. LBF06

É interessante como os alunos bolsistas reconhecem e valorizam a presença de disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação desde o começo do curso. Ainda nessa relação entre licenciatura em Física e PIBID, tem destaque a discussão sobre estágio, em especial, na fala do professor supervisor colaborador, uma vez que ele tem experiência de 10 anos recebendo estagiários da prática de ensino; portanto, em vários momentos ao longo das entrevistas ele faz paralelos entre as atividades do PIBID e da Prática de Ensino. Tal relação é, inclusive, estimulada pelos professores coordenadores desse subprojeto, o professor coordenador entrevistado explica que a escolha dos supervisores e das escolas privilegiou aqueles que já recebiam alunos das disciplinas de estágio supervisionado, por considerar que “provavelmente ter chamado esses mesmos professores para trabalhar no PIBID foi uma maneira de valorizar esse trabalho que já foi feito e pagar” (PCF03).

Além disso, o professor supervisor formou-se por essa mesma universidade, de modo que conhece o curso não apenas por receber estagiários, mas também o conhece como aluno. Ele destaca o *tempo* como a principal conquista do PIBID em relação ao estágio, pois o futuro professor fica 4 horas semanais na escola durante dois anos, o que permite que o licenciando se comprometa com a escola, entenda seu modo de funcionamento e possa se envolver tanto com as atividades e planejamento do professor, como com os próprios alunos, estabelecendo uma relação afetiva com eles. Esse professor PSF01 afirma que o PIBID avança em relação ao estágio porque

Uma coisa que a gente sempre conversou com a professora da Prática de Ensino é que a Prática de Ensino era um pouco limitada do que o aluno podia fazer, no que ele deveria fazer dentro da escola, já o PIBID tem uma coisa de prática mesmo, do estagiário vir para cá, a gente discute, planeja a aula e logo em seguida ele faz a aplicação disso com as turmas. Tanto que eu estou com 8 estagiários [PIBID], seis deles já estão aplicando alguma coisa

em sala de aula. Inclusive, tem um aí, uma não, tem 3 que estão no segundo semestre da faculdade, e já estão, antes mesmo de ter a prática, as matérias pedagógicas na Federal, já estão em sala de aula, trabalhando com os alunos aprendendo a lidar com os alunos. Bem diferente da Prática de Ensino. [...] Eu, como professor, acho fantástico porque quando tinha só estagiário eu não tinha muito contato com os estagiários, porque eles vinham para observação e depois sentava meia horinha com eles para passar conteúdo que eles iam ter que aplicar para fazer a prática deles. Mas agora com o PIBID a gente tem mais tempo para sentar, mais tempo para planejar atividade junto e aí tem uma troca também, então eles trazem muitas ideias novas, não necessariamente deles, não que eles criaram, mas eles trazem as coisas que estão vendo na graduação e eles trazem aqui para o ambiente escolar e é onde eu também aprendo um pouquinho mais. (PSF01)

Com a análise do projeto enviado para a seleção institucional a fim de ser contemplado com os recursos do Edital de 2012, pudemos observar que com o desenvolvimento das atividades propostas, espera-se estimular que os professores em formação e professores supervisores se tornem professores-pesquisadores na área de Ensino de Física. Pelos discursos dos colaboradores, observamos que esse objetivo é um elemento estruturante não apenas da intencionalidade explicitada no projeto escrito, como também das atividades desenvolvidas nesse subprojeto; a perspectiva da pesquisa em educação é presente em suas falas, bem como nas atividades realizadas que descrevem.

O pessoal, os outros grupos, eu percebo que foca bastante nisso também, nessa pesquisa, planejar três aulas, desenvolvê-las para coletar dados e analisar e ver como que aquilo, como que aquela prática, aquilo que você planejou como que aconteceu aquilo, como que os alunos reagiram a isso. (LBF05)

Ele [professor coordenador] cobra bastante que os alunos pensem como pesquisador, não só como estagiário, como futuro professor, mas tem que pensar como pesquisador também e nisso ele ajuda bastante a piazada lá até porque no curso de licenciatura em Física a gente não tem esse momento de ensinar o nosso futuro professor a ser pesquisador também, usar a sala de aula como laboratório de pesquisa. (PSF01)

Em linhas gerais, essa é a configuração do trabalho desenvolvido nesse subprojeto. O otimismo e o destaque aos aspectos positivos são marcantes nas falas dos entrevistados. Os professores supervisores estão sempre presentes nas reuniões realizadas na universidade para estudo e planejamento e essas atividades são desenvolvidas na perspectiva da pesquisa em educação, pois esse subprojeto tem como objetivo formar um professor-pesquisador.

6.2.3 PIBID Química

O curso de Química em que se insere o subprojeto PIBID investigado oferta licenciatura e bacharelado no período diurno e apenas licenciatura no noturno; possibilita ao seu aluno cursar simultaneamente as duas habilitações em período integral ou cursar primeiro uma modalidade e depois a outra, se houver interesse. Dos 13 alunos bolsistas que responderam ao questionário aplicado no início do trabalho de campo, 7 estudantes cursavam ambas modalidades e 6 bolsistas cursam apenas licenciatura, destes, inclui-se o aluno entrevistado no trabalho de campo.

É interessante destacar que o departamento desse curso possibilitou uma reorganização das áreas de distribuição dos docentes, possibilitando a criação de uma sub-área de ensino de química que atualmente conta com 4 professores; esta foi uma decisão específica do departamento, não houve nenhum incentivo institucional da universidade.

O subprojeto PIBID da Química Edital de 2012 teve início também em outubro de 2012. Há uma especificidade na organização e desenvolvimento desse subprojeto, pois houve uma mudança de professor coordenador após um ano de desenvolvimento de suas atividades. O primeiro coordenador, o professor PCQ05, é formado em Química, mestre em Bioquímica e Ensino de Química, e doutor em Educação, este título obtido concomitantemente ao período de início do nosso trabalho de campo. Ele trabalhou durante 10 anos como professor de Química para Ensino Médio da rede pública. Para o professor, “A minha trajetória na direção da educação foi um tanto acidentada mesmo”, pois inicia sua carreira como químico trabalhando na indústria e segue no mestrado em Bioquímica. Porém, inicia a docência, que o faz mudar de ideia, pois “gostei da sala de aula. O negócio de estar lidando com gente, estar falando sobre o conhecimento químico, começaram a surgir questões a respeito também da teoria do ensino”, que o levaram ao mestrado em Educação.

Após um ano na coordenação do PIBID, o professor PCQ05 foi aprovado em um concurso em outra universidade pública e optou pela mudança de instituição. O subprojeto durante seu período de coordenação tinha como objetivo a produção de unidades didáticas (uma sequência de até 10 aulas sobre um determinado conteúdo) tendo como base metodológica dois temas, que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Experimentação e um fundamento epistemológico relacionado à linguagem.

Com a saída do professor PCQ05 dessa universidade, o professor PCQ04 assumiu a coordenação desse subprojeto. Ele é formado em Química e doutor em Química Inorgânica. Todavia, possui experiência como professor de Química para Ensino Médio da rede pública, e

também orientou mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação nessa mesma universidade. O subprojeto durante seu período na coordenação também apresentava como objetivo a produção de unidades didáticas, porém na perspectiva da História e Filosofia da Ciência.

Sobre essa mudança na coordenação do subprojeto, o licenciando bolsista LBQ07 conta como foi sua experiência.

Então, foi um pouco difícil. Nós estávamos muito habituados já ao professor PCQ05 (...). Teve um intervalo acho que de uma semana ou duas no máximo, mas não chegou a ficar um longo tempo sem professor. (...) Nós estávamos numa questão diferente da pesquisa, num momento diferente, num tema diferente também. Em compensação, com a entrada do professor PCQ04 foi bacana porque a maioria de nós já conhecíamos o professor PCQ04 porque ele ministra uma disciplina no começo da graduação, pelo menos para o noturno. Então, os que não conheciam ele por essa disciplina, conheciam ele pela outra disciplina que ministra, e sabem que ele é uma pessoa tranquila, que ele é um bom profissional, ele é sério, ele tem o compromisso e comprometimento com aquilo que faz, com o que ele está trabalhando. Então, foi mais difícil mesmo nas mudanças dos temas e tal, de como trabalhar, porque são formas diferentes de trabalhar, mas eu acredito que isso também tenha a somar, não é prejuízo, acho que é bom ter vários pontos de vistas, vários jeitos diferentes de trabalhar. (LBQ07)

A professora supervisora parceira desse subprojeto PSQ02, é formada em licenciatura e bacharelado em Química por essa mesma universidade e trabalha na rede estadual de ensino com turmas de ensino médio. Ela foi supervisora no outro subprojeto do curso de Química referente ao Edital CAPES nº 02/2009 durante o período de 2010 a 2012. Com a abertura de um novo subprojeto no curso de Química, ela trocou para esta nova proposta. Desde que assumiu a supervisão no PIBID, a professora supervisora PSQ02 não aceitou estagiários em suas turmas, devido à demanda de trabalho com o Programa, como afirma a seguir.

Não, não tenho [estagiários da Prática de Ensino]. Eu acho que veio um me procurar no ano passado, ano retrasado, mas como eu estava com muitos PIBIDs eu falei que não podia, porque eu já tenho muita gente para olhar. Não recebi. (PSQ02)

Apenas um aluno bolsista LBQ07, dos 4 inicialmente entrevistados, permaneceram no subprojeto ao longo dos 2 anos de trabalho de campo, por isso, apresentaremos e analisaremos apenas as entrevistas com esse licenciando. Ele também já havia participado do outro subprojeto PIBID da Química por um ano, entre 2011 e 2012, e com o início das atividades do novo subprojeto, mudou para esta nova proposta. No segundo semestre 2013, após um ano participando do subprojeto investigado, o licenciando LBQ07 foi contratado como professor temporário pelo Estado para lecionar Química para o Ensino Médio até o final do ano.

O trabalho nesse subprojeto também se organiza com uma reunião de estudo e

organização das atividades de periodicidade semanal na universidade, em que os 2 professores supervisores participam, e uma ida semanal dos licenciandos bolsistas à respectiva escola parceira. O licenciando LBQ07 conta como tem sido a dinâmica das atividades desenvolvidas nesse subprojeto.

Então, num primeiro momento que nós fomos às escolas nesse novo edital, nós entrevistamos cada profissional presente na escola, desde o pessoal que trabalha, por exemplo, na limpeza e na manutenção, até o pessoal, a diretora, a vice-diretora, pedagoga, um professor específico, o bibliotecário, ou então o técnico do laboratório de informática, então foi feita uma entrevista com cada profissional, para a gente reconhecer mesmo o que cada profissional faz, quais são as funções que acontecem dentro de um colégio, como que funciona um colégio, a questão administrativa, por exemplo, como é feito um PPP, como é feito um planejamento, se é semestral, se é no começo do ano ou se é em cada bimestre. Então, tudo isso, essa questão das funções presentes numa escola, dos profissionais que estão lá dentro. Então, esse foi o primeiro momento. O segundo momento foi mais estudo mesmo do PPP, do planejamento, ver como nós podemos colocar o nosso próprio projeto dentro desse planejamento do professor, do professor supervisor, então por enquanto foi isso por último agora tivemos o conselho de classe, para nós vermos, analisarmos como que é um conselho de classe, como que funciona, então, foi muito bacana. (LBQ07)

Após esse contato inicial com a escola, foi desenvolvido estudo teórico sobre Experimentação, TIC e linguagem durante a coordenação do professor PCQ05 e consequente desenvolvimento das unidades didáticas com essas temáticas e sua aplicação. O término da realização dessas aulas pelos licenciandos bolsistas coincidiu com a saída do professor coordenador PCQ05. Na sequência, o professor coordenador PCQ04 iniciou os estudos teóricos sobre História e Filosofia da Ciência e o desenvolvimento do planejamento de unidades didáticas com essa temática. Até o término das atividades de campo, a aplicação dessas aulas não haviam sido realizadas.

6.2.4 PIBID Ciências

A licenciatura em Ciências é ofertada no *campus* Litoral desde 2008, como modalidade presencial, com duração mínima de quatro anos, no período noturno. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é desenvolvido no interior do PPP institucional desse *campus* como abordado no Capítulo I – Campo de pesquisa –, que se baseia na perspectiva interdisciplinar da construção do conhecimento centrada na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. Para tanto, é estruturada na formação humana dos estudantes em associação à realidade dos municípios que formam a região litorânea desse Estado.

O currículo dos cursos desse *campus* é organizado em três eixos:

- a) fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso e compreendidos como meios e não fins no processo de formação;
- b) interações culturais e humanísticas (ICH), que consiste num dos pilares do PPP do *campus* Litoral, representando, no mínimo, 20% da carga horária curricular. As ICH são organizadas em encontros semanais integrando estudantes de diferentes cursos, de modo a estimular a articulação interdisciplinar de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) na busca de um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea;
- c) o projeto de aprendizagem, que o aluno desenvolve uma problemática de modo a antecipar e vivenciar de forma autônoma o exercício profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Desde o segundo semestre do curso, os licenciandos estão envolvidos em estágios em estreita relação com a comunidade local e as escolas públicas. Os futuros professores são simultaneamente envolvidos em um projeto de aprendizagem que se baseia em um fenômeno local e é desenvolvido em parceria, novamente, tanto na comunidade como nas escolas públicas. A relação institucionalizada entre escola, comunidade e universidade, que se torna enraizada tanto na cultura institucional como nas estruturas organizacionais e legais institucionais da universidade, não só garante estabilidade para essas relações, mas também direitos aos envolvidos (professores, ativistas, agentes comunitários, estudantes da educação básica, licenciandos).

A licencianda bolsista desse subprojeto LBC03, que atua profissionalmente como pescadora artesanal, evidencia de modo comovente sua percepção da vivência nessa proposta pedagógica tanto para ela como para a região litorânea.

É aquela relação de mudar mesmo a cabeça de quem é daqui, hoje só não estuda numa universidade aqui no Litoral – e isso pega certos municípios – se você não quer. Uma instituição muda muito as pessoas, abre mais a cabeça, muda, começa a ter várias vertentes e muda para melhor. Tanto para o pessoal que vem para cá, que muitos que estudam aqui também não são todos daqui, mas para o pessoal daqui. Eu vejo ali na comunidade pesqueira que o pessoal já está terminando o técnico em pesca, que termina o segundo grau e tem um monte que já vai tentar a universidade, e muitos querem tentar ciências. Muitos veem o meu exemplo, que eu sou aluna; então, para o pessoal daqui, para o local, para o município, foi muito bom, só de você estar estudando na universidade é muito bom. (LBC03)

O subprojeto PIBID de Ciências investigado insere-se, portanto, no interior dessa estrutura pedagógica e curricular. Assim, as atividades desenvolvidas são reconfiguradas por esses elementos de modo que esse é o único dentre os subprojetos investigados que em sua proposta de trabalho apresentada para concorrer ao Edital CAPES dialoga com a licenciatura

de origem e com o PPP institucional. Nesse sentido, destacamos a relação que é estabelecida com o estágio curricular ao afirmar que o subprojeto PIBID tem como um de seus objetivos a “Integração das ações articuladas ao Estágio Supervisionado do Curso ao PIBID” e a “Otimização do estágio curricular obrigatório nas Licenciaturas”, ainda que não explicita como efetivá-los.

Essa relação entre PIBID, o curso e o PPP institucional é explicitada pelo professor coordenador PCC02.

Ele [o PIBID] encontra um amparo nas ações que já são desenvolvidas aqui enquanto projeto de extensão, então, fica mais fácil da gente transitar, pensar projetos até interdisciplinares, as nossas ações são mais interdisciplinares, quando eu escolho um tema educação ambiental, eu já estou prevendo um olhar do ponto de vista da geografia, eu já estou prevendo um olhar do ponto de vista do clima, da biologia marinha, o etnoconhecimento, eu sempre friso isso com os estudantes, que eles tenham esse olhar para o local em que a escola está inserida, como é que essa comunidade se estruturou, qual é o perfil daqueles estudantes, como é que se deu, como é esse universo? E esse é um cuidado, e esse foi digamos assim um dos nortes para a implantação do projeto aqui, vamos para uma região que tem sete municípios historicamente abandonados pelo estado, ocupados por dois meses numa exploração predatória, turismo predatório, e que depois fica abandonado. Então, temos vários projetos de extensão que tem esse olhar, e aí o PIBID faz essa caminhada, mas direto na escola. (PCC02)

O professor coordenado PCC02 possui bacharelado e doutorado em Química; desenvolve pesquisa na área da química dura e, com sua integração ao corpo docente desse *campus*, passou a desenvolver pesquisas também em outras áreas de conhecimento, como gestão de resíduos, educação científica, ensino de ciências, etnofarmacobotânica. Ele tem experiência na docência de Química para o ensino médio da rede particular de ensino por quatro anos e também lecionou por um ano num instituto federal antes de iniciar a docência universitária. No PIBID, coordenou o subprojeto “Ciências na perspectiva da educação científica para a diversidade e educação ambiental” entre 2011 e 2013 referente ao Edital de 2010, que investigamos – com a sua saída dessa coordenação, outro professor vinculado ao curso de licenciatura em Ciências assumiu a função. Após esse período, desligou-se desse subprojeto pois passou a integrar a coordenação institucional do PIBID dessa universidade na posição de Coordenador de Gestão de Processos Educacionais.

As atividades desse subprojeto iniciaram no segundo semestre de 2011, por isso, quando iniciamos o trabalho de campo em 2012, um ano de desenvolvimento de suas atividades já havia decorrido. Assim, o trabalho de campo durou um ano nesse subprojeto, período no qual foram realizadas duas entrevistas, uma no início de 2013 e outra ao final do mesmo ano.

Esse subprojeto organiza-se com reuniões quinzenais na universidade para estudo e planejamento, e duas idas semanais para a escola, onde, além dos licenciandos bolsistas acompanharem e prestarem assistência ao professor supervisor conforme a própria demanda da sala de aula, realizam atividades diversas, como oficinas temáticas, vídeos, teatro, visita a museus, palestras sobre o tema educação científica para a diversidade e educação ambiental, exposições científicas e mostras de trabalhos para escolas da rede pública de ensino e para a comunidade.

A escolha das escolas parceiras foi feita de acordo com aqueles professores da educação básica que já trabalhavam na supervisão dos estágios de licenciandos desse curso. As professoras supervisoras, segundo os entrevistados, participam das reuniões quinzenais na universidade, entretanto, os dias que compareci a essas reuniões elas não estavam presentes. Assim, não foi realizada entrevista com as professoras da educação básica parceiras desse subprojeto.

Foram entrevistados dois licenciandos bolsistas, a licencianda LBC03 que estava iniciando o terceiro ano do curso no momento da primeira entrevista, e o licenciando LBC04 que estava no último semestre do curso e, por isso, só foi possível realizar uma entrevista com ele. Este licenciando, estando com o curso quase concluído, conta como tem sido essa experiência.

Até agora o curso vem nos surpreendendo a cada módulo. O curso é por projeto, então quando nós entramos aqui, nós viemos já de uma escola toda tradicional e deparar com esse novo método de ensino foi um choque, porque nós esperávamos uma aula expositiva e aqui os professores estavam esperando as nossas ideias, as nossas propostas do que estudar, como estudar e como fazer projetos e produtos. Então, nós tínhamos conflitos e brigávamos muito por causa disso. Mas conforme os semestres foram passando, não só eu, mas a sala inteira foi amadurecendo. A gente viu que o negócio é meio mágico e funciona. Nós estamos aprendendo muito, é muito surpreendente. (LBC04)

Entretanto, essa adaptação à proposta pedagógica, como enuncia o aluno, não foi automática; há conflitos, discussões e um processo de adaptação a uma proposta de educação emancipatória que visa o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos alunos. Nesse processo, os licenciandos bolsistas entrevistados afirmam que tanto se envolveram com o PPP do *campus* Litoral que veem no PIBID uma possibilidade de desenvolver projetos baseados nessa perspectiva pedagógica nas escolas. A licencianda LBC03 discute essa relação.

Essa foi uma das coisas que me incentivou [a participar do PIBID], que é trabalhar por projetos, e se desse para trabalhar dentro da escola com a bolsa vincularia uma coisa com a outra. Porque aqui [na universidade] nós já aprendemos o método que você aprende por projetos (...). Por projetos é um

método que você faz o teu direcionamento, você faz a tua busca de pesquisa, de aprendizado e eu vejo o quanto que eu já aprendi com projetos, estudando com projetos e podendo vincular esse método à escola, você vê que também dá para conciliar muito mais o aprendizado com os alunos, com os professores, que é esse trabalho que nós estamos fazendo no PIBID lá na escola. (LBC03)

Por um lado, há nessa licenciatura problemas estruturais que também são denunciados nos outros cursos em que se inserem os subprojetos PIBID investigados, com destaque para o tempo limitado de desenvolvimento de atividades com e na escola, mesmo a proposta pedagógica do *campus* Litoral não parece superar essa fragilidade. Por outro lado, esse PPP possibilita o avanço em outras questões, como a relação mais próxima à comunidade local em que se insere essa universidade, a superação da dicotomia entre disciplinas “da licenciatura e do bacharelado”.

7 AS ENTREVISTAS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: o PIBID na perspectiva das contradições

Apresentados os subprojetos, as entrevistas realizadas com os 14 sujeitos colaboradores da pesquisa foram reagrupadas para analisá-las em conjunto a partir das categorias estruturadas no Referencial Teórico e das categorias que emergiram dos próprios discursos desses sujeitos. Assim, na primeira parte, são apresentadas e discutidas as três categorias previamente elaboradas, são elas: as mediações entre teoria e prática; as mediações entre escola e universidade; e as mediações entre PIBID e estágio/disciplinas da licenciatura. Em seguida, é a vez das categorias que emergiram da própria análise dos dados, são elas: as mediações entre inovação e “tradicional”, que engloba a discussão sobre o lugar da experimentação no ensino de ciências; a relação entre a categoria de tempo e a formação de professores; e a dimensão subjetiva, própria do trabalho com entrevistas.

7.1 CATEGORIAS ELABORADAS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO

7.1.1 Mediações entre teoria e prática

Schmied-Kowarzik (1988) assevera que a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da Pedagogia, sendo esse um debate recorrente no campo da formação de professores e fundamental na perspectiva da formação *na e pela* práxis.

São frequentes as referências feitas ao lugar da teoria e da prática tanto no âmbito do PIBID como no da licenciatura nas entrevistas analisadas. Há, de modo geral, um discurso marcado pela crítica à licenciatura, justificado pela compreensão de que as disciplinas são muito teóricas e o PIBID seria, portanto, a possibilidade da prática na formação, sendo este um dos aspectos mais destacados positivamente no Programa. Essa associação entre teoria e licenciatura e entre prática e PIBID está presente não apenas nos discursos dos entrevistados dessa pesquisa como também nas publicações sobre o Programa, como apresentado anteriormente.

Nessa perspectiva, apresentamos uma fala do licenciando bolsista do subprojeto de Biologia, LBB01, bastante representativa dessa posição.

O que o PIBID destaca em relação à licenciatura é a prática. Realmente, eu vi que falta prática na licenciatura por causa que eu estava no PIBID. [...] O PIBID trouxe muito da prática, menos da teoria, enquanto a licenciatura

trouxe muito da teoria e menos da prática. [...] A licenciatura está se focando muito na teoria e mesmo se focando na teoria a gente tem um pouco de carência, porque a gente não vê todos os autores que a gente deveria ver. [...] Acho que a licenciatura está um pouco complicada por causa disso, que a gente tem muita disciplina que a gente não entende muito bem a proposta, ou a gente não vê muito bem os conteúdos. [...] Ela está muito focada na teoria, e na relação prática a gente vê que está faltando muito. (LBB01)

Há tanto nos discursos quanto na forma historicamente constituída a ideia de que a universidade é o lugar da teoria, constituindo um lugar comum dos discursos sobre a licenciatura, que passa a ser reconhecida como o lugar da teoria e da falta da prática. Nessa perspectiva, o lugar da prática nos cursos de formação docente é ocupado pelo estágio, porém de modo desarticulado com as demais disciplinas e sem vínculo orgânico ao PPP do curso, e realizado, em muitos casos, burocrática e tecnicamente ao final do curso.

Pimenta e Lima (2004) discutem essa relação desfigurada entre teoria e prática.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

As mediações entre teoria e prática constituem uma categoria fundamental para a compreensão e análise das licenciaturas. Entretanto, é necessário retomar os conceitos de teoria, prática e práxis como discutidos no Referencial Teórico dessa tese. Teoria e prática só existem em relação dialética, ou seja, uma não existe sem a outra. Como afirmam as autoras acima, quando um curso de formação é criticado por ser muito teórico, muito provavelmente esse curso é, na verdade, um conjunto de disciplinas fragmentadas que transmitem um conhecimento disciplinar desconectado da realidade mais ampla, em outras palavras, é mero academicismo. Assim, é possível perceber que quando se diz que um curso é muito teórico, é necessário detalhar seu significado e avançar na crítica, explicitar o que se entende por teoria e por prática, e como essas dimensões são postas em movimento ao longo desse curso.

Voltemos às entrevistas. Nelas, a licenciatura é inúmeras vezes referida nessa significação. Por isso, buscamos adentrar esses discursos reconhecendo essa posição e a necessidade urgente tanto de superar essa estrutura curricular alienada, bem como avançar nas análises a fim de discutir as contradições dessa crítica, visto esta não ser uma narrativa linear

e haver, apesar desse lugar comum das entrevistas, escapes, lacunas, contradições na compreensão dos sujeitos sobre a relação entre teoria e prática.

O licenciando bolsista do subprojeto de Física, LBF05, coloca a teoria em movimento com a prática ao ressaltar a importância da primeira para a compreensão e atuação na realidade. Ainda que a universidade se mantenha como o lugar da teoria nesse discurso, ela não é estática, mas sim mostra um movimento possível, ainda que hierárquico entre teoria e prática, da teoria como mediação para a inserção na futura práxis docente. Nessa fala é importante destacar que o referencial teórico ao qual o licenciando se refere é aquele trabalhado no PIBID, e não pela licenciatura, ainda que destaque a importância do curso como lugar da teoria em sua formação. Ou seja, o PIBID como uma proposta à parte da licenciatura, por não estar dela isolado, além de seus atores serem os mesmos que constituem o curso, tende a reproduzir o lugar comum da universidade como o lugar da teoria e a escola como o lugar da prática.

Mas ele [referencial teórico] ajuda, para mim pelo menos, ajuda nesse sentido de que ele vai, de certa forma, te guiar para um objetivo mais específico. Com os estudos, com os referenciais teóricos a gente não vai despreparado para a sala de aula como, talvez, se a gente não tivesse essa fundamentação teórica, a gente fosse ter muitas surpresas em sala de aula. Quando a gente tem um referencial teórico, eu acho que, pelo menos para mim, a gente vai mais preparado, a gente vai mais confiante daquilo que a gente quer, eu acho que é importante também nisso, é mais direcionado o negócio. (LBF05)

É interessante o modo com o qual o licenciando articula o referencial teórico com o direcionamento, pois essa é uma dimensão importante conectada à finalidade da atividade educativa. Ainda que pouco elaborada, evidencia um processo de formação em que o aluno se aproxima de uma concepção de atividade teórica como aquela que “proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Se a universidade é o lugar da teoria, a novidade do PIBID é a relação que possibilita com a prática, como destacou o LBB01: “Isso é a coisa que o PIBID mais me destacou na licenciatura, foi a prática mesmo”. Por outro lado, esse mesmo aspecto é discutido em seu oposto pela sua colega de subprojeto, que aponta para o limite da prática ao enunciar que o ponto negativo do trabalho realizado nesse grupo: “Eu acho que devia ter mais cursos, eu sinto falta disso, porque é uma coisa muito prática, prática, prática e a gente reflete sobre os temas da educação e não tem um direcionamento teórico bom” LBB02.

Ou seja, para além de um discurso simplista de dicotomia entre teoria e prática, há de

forma incipiente a possibilidade de um princípio de práxis nesses discursos. Como afirmamos no Referencial Teórico, a práxis diz respeito a uma atividade ontológica do ser humano, por isso mesmo presente em alguma medida nas falas desses sujeitos. Dessa forma, quando se defende que a formação docente se realize *na e pela* práxis, não se trata de introduzir algo novo, mas de explicitar, desenvolver e tornar crítica uma atividade humana *já existente*.

Na mesma direção desse movimento, o professor supervisor do subprojeto de Física PSF01 especifica a possibilidade pedagógica da articulação com a escola na formação de professores.

O principal que eu vejo é para a formação do licenciando mesmo. Eu tomo como base eu, ou outros estagiários que eu peguei da Prática de Ensino, o que falta na graduação é realmente a gente aprender a dar aula, porque os espaços que a gente tem dentro da universidade nas matérias obrigatórias para dar aula, ajudam a formação, mas não é o suficiente, falta bastante coisa. Então, a principal coisa que eu vejo para o aluno é exatamente essa, é uma oportunidade que ele tem de pegar tudo aquilo que ele estudou, que a universidade não dá esse espaço para ele, dentro das matérias, que ele pode vir para a escola mesmo e desenvolver atividades, fazer planejamento das atividades, perceber como que é a realidade dos alunos e levar isso para a sua prática quem sabe para o futuro como um professor. (PSF01)

É justamente nessa lacuna entre o que ele estudou, mas “que a universidade não dá esse espaço”, e a realização desse conhecimento em ações nas quais o futuro professor possa “desenvolver atividades, fazer planejamento das atividades, perceber como que é a realidade dos alunos”, que o professor supervisor PSF01 entende que se insere o PIBID.

A licencianda bolsista do subprojeto de Física LBF06 destaca outro aspecto da articulação entre a teoria da universidade e a prática da escola ao adicionar a relação entre o conhecimento das disciplinas de referência ofertadas pelo departamento de Física e o conhecimento das disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação, que também costumam ser dicotomizados, com as expressões “disciplinas do bacharelado” e “disciplinas da licenciatura”, apagando-se, com isso, que o conhecimento específico da Física também é parte da formação do futuro professor.

Eu tenho que pegar o conteúdo específico de Física e juntar com a metodologia que eu aprendi tanto nas aulas de metodologias quanto no PIBID. Então, eu tenho que saber encaixar isso. O PIBID ajuda também nisso, às vezes, muito mais do que as aulas de Metodologia que eu tive. Porque lá era Metodologia do Ensino de Física em si, o PIBID está trabalhando tanto a metodologia quanto o conteúdo. (...) Ele aproxima no sentido que você não fica só na teoria, as teorias tanto na área de física, como na área de educação. Não fica só nas teorias das duas partes, você pega a teoria e estuda dos dois lados e tenta aplicar na sala de aula junto com o professor, claro, com a ajuda do coordenador do projeto. Então consegue desse modo articular essas duas áreas porque, às vezes, elas ficam desarticuladas, ficam separadas. (LBF06)

A fala da LBF06 evidencia potencialidades do PIBID, de modo que a positividade do PIBID desloca o sentido do discurso para o que é negativo nas disciplinas curriculares da licenciatura, por exemplo, quando comenta sobre a Metodologia do Ensino de Física. O PSF01 também discute esse aspecto do Programa, demonstrando a importância da aproximação do conhecimento específico da Física e do conhecimento específico da Pedagogia. Nesse sentido, o papel do professor supervisor é enfatizado como sendo o elemento central que realiza a mediação entre essas áreas de conhecimento. Essa vinculação do professor supervisor ao PIBID será explorada a seguir, ao discutirmos as mediações entre escola e universidade.

7.1.2 Mediações entre escola e universidade

A relação entre escola e universidade é instável, delicada e socialmente construída, envolve atores de diferentes instituições, relações de poder, posições sociais, e objetivos diversos. Talvez, por essa complexidade, apresenta-se como um dos aspectos mais frágeis da formação inicial docente, justamente pela dificuldade em constituir parcerias mais efetivas entre escola e universidade; somam-se, ainda, as dificuldades de acompanhamento – tanto por parte da universidade, quanto por parte da escola – em função das condições institucionais de trabalho e da ausência de financiamento próprio para a efetivação de tais atividades. Ou seja, muitos são os motivos pelos quais essa parceria é complexa e tênue, como muitos são também os motivos pelos quais tal relação é estruturante de um curso de formação docente comprometido com a práxis social.

Justamente pela complexidade intrínseca dessa relação e pela histórica quase ausência de relações consolidadas entre essas instituições na formação de professores, o fato do PIBID proporcionar a aproximação entre elas é um de seus aspectos mais valorizados pelos sujeitos que participam do Programa. Nessa direção, é fundamental discutir a definição de seus objetivos, funções e formas de funcionamento na escola. Assim, a relação entre escola e universidade no interior desse Programa aparentemente é desenvolvida numa perspectiva que considera a escola de modo que se aproxima à caracterização feita por Silva Junior (1995).

“A escola é, ela própria, um local de trabalho. Como tal, tem que ser concebida, organizada e administrada. É provável que examinando seu interior a escola pública se capacite a entender melhor e a intervir mais consequentemente sobre o que acontece para além dos seus limites.” (SILVA JUNIOR, 1995, p. 146-7)

A escola é ressignificada nos subprojetos investigados como futuro local de trabalho dos licenciandos e como atual lugar de investigação. Nessa direção, é significativa a fala do professor coordenador de Química PCQ04.

[...] ele [professor supervisor] que é a ponte entre a escola e a universidade, que é um fosso enorme. A gente não pode negar que a universidade se encastela, e se encastela mesmo. O fato dele estar nesses dois mundos e construir um diálogo é fantástico. [...] Eu acho que uma das coisas é essa ponte e a outra coisa é: tem coisas que nós podemos ensinar através de livros, aulas, falando; e tem coisas que nós podemos ensinar só fazendo junto com alguém. [...] é aquele contato, aquela vivência, aquele ambiente que forma a pessoa.

[...]

Tem, diretamente, que os próprios alunos – bem, essa hipótese eu acho interessante – é um campo de estágio, ou o nome que se queira dar, é o campo onde ele vê o seu real campo de trabalho, quer dizer, onde se executa o trabalho. [...] Então, em relação ao aluno, o aluno já vai tendo uma ideia do concreto e, outra, vai ver pelo menos que existem duas realidades concretas, que são as duas escolas. (PCQ04)

O PIBID contribui, como aponta o professor coordenador PCQ04, para minimizar o fato que “a universidade se encastela”. Outras expressões com significados semelhantes a esse como “os intramuros/os muros da universidade” aparecem nas falas de outros sujeitos entrevistados. Os usos dessas expressões manifestam questões interessantes, como a importância do PIBID residir, em grande parte, na possibilidade do futuro professor adentrar à escola e assim atenuar o distanciamento que frequentemente existe entre essas instituições. Além disso, expressam a promessa não cumprida da inserção social da universidade; explicitam a insuficiência de seus projetos de extensão (considerando o tripé de sustentação universitário: ensino, pesquisa e extensão).

Nesse movimento de aproximação das duas instituições é relevante que a escola possa assumir sua intencionalidade na formação de professores, de modo que é possível nesses subprojetos a ressignificação do lugar do professor da educação básica nos processos de formação desses licenciandos. Dessa maneira, a professora supervisora da Química PSQ02 destaca como se sente atuando como co-formadora de futuros professores.

Eu acho que isso que me agradou muito, essa história de escutar o professor da sala de aula, eu acho que a gente é muito colocado como coitado, que dó, não vai mudar, não tem como mudar. Eu acho que isso prova que a gente pode ser diferente se a gente tiver orientação. Não adianta essa história: faz um curso de 8 horas num dia e que a gente vai mudar. Não, tem que ser um trabalho contínuo, toda semana tem reunião, toda semana tem coisa para fazer, então, trabalho contínuo. Eu acho que esse é um ponto forte [do PIBID]. (PSQ02)

A professora realiza um duplo movimento: retira-se da condição de vítima – que correntemente é utilizada para desvalorizar o docente – e coloca-se como um ser da práxis, por isso mesmo, capaz de mudanças. Ressalta que para tanto é necessária orientação, pois tal processo não tem geração espontânea, mas é decorrente de uma atividade intencional e planejada. A PSQ02 também destaca importantes questões operacionais do PIBID, que evidenciam seu lugar privilegiado (em relação à totalidade da formação inicial docente) no que se refere ao financiamento; outro diferencial do Programa é o fato de possuir financiamento específico para sua efetivação, possibilitando uma contribuição também material para a escola.

O PIBID trouxe para a escola recurso financeiro, o PIBID arrumou o laboratório de Química e Biologia, mandou bancada, reagente, vidraria, está arrumando o laboratório de matemática, então, essas são coisas que são "pequenos agrados" que fazem a diferença. [...] a direção está vendo que o PIBID não está só tirando professor da sala, ou pondo PIBID aqui dentro. (PSQ02)

O professor supervisor do subprojeto de Física, PSF01, contribui para compreender a relação interinstitucional na formação dos futuros professores, em especial, o seu papel nesse processo. Ao ser questionado se ele se sente como um formador de professores, responde entusiasmadamente que sim: “Tanto um parceiro que pode ensinar, mas um parceiro que pode aprender”.

Com certeza! Não específico na área de Física, e também não específico na área das disciplinas pedagógicas, mas exatamente tentando fazer o que faltou para mim, de fazer essa ligação entre a Física e a parte pedagógica. Por exemplo, o estagiário foi fazer a escolha do conteúdo e estava escolhendo, estava preparando uma aula indo para aquele lado bem acadêmico mesmo, tentando mostrar para os alunos o que ele aprende lá no banco da universidade. Eu tentei mostrar para ele, até fiz algumas alterações ali, em vez de jogar a Física para a área acadêmica, jogar a Física para a área do dia a dia, trazer exemplos do dia a dia [...]. (PSF01)

Há uma especificidade do trabalho do professor supervisor para a formação dos futuros professores, geralmente em latência, mas que pode ser realizada nos subprojetos de Física e Química. O trabalho do professor da educação básica parece ser um aspecto fundamental, porém normalmente marginalizado, justamente porque não é comum que a relação entre escola e universidade no âmbito da licenciatura permita a emergência dessa potencialidade.

A fala do professor coordenador de Física, PCF01, é significativa, pois explicita uma posição recorrente entre os professores coordenadores entrevistados.

Eu vejo que a relação deles [licenciandos bolsistas] é maior com os

supervisores, então o supervisor tem um papel importante. Porque no nosso caso da Física nós não queremos dirigir o que deve ser feito lá na escola, acho que isso é uma intromissão nossa e não devemos fazer dessa maneira. (PCF01)

O professor coordenador de Química PCQ04 posiciona-se na mesma direção e aponta para o professor supervisor como o elo fundamental entre escola e universidade.

Eu acho que eles [professores supervisores] fazem essa ponte tanto da comunicação entre as instituições e para os alunos. [...]Tem que conversar com ele e negociar, e essas negociações têm sido tranquilas, pelo menos os dois supervisores que trabalham são muito participativos, facilitam o máximo que podem, então, eu diria assim, se for para dar o mérito do projeto funcionar bem tem que creditar mais para os supervisores do que pra mim. Eu sou coordenador, eu coordeno o processo, mas quem realmente faz como se diz, como se fosse o encarregado do chão da fábrica, lá seria o chão da escola. (PCQ04)

A posição expressa pelos professores coordenadores PCF01 e PCQ04 manifesta uma ruptura na hierarquia tradicionalmente existente entre escola e universidade, recolocando o docente da educação básica para além da posição de reprodutor, reconhecendo a função intelectual do professor da escola e, mais, é valorizado como fundamental para o sucesso do trabalho no âmbito do PIBID. Entretanto, é necessário questionar o modo do funcionamento do Programa, cuja intencionalidade e planejamento são definidos pelo professor da universidade e, ainda, possui significativa diferenciação no valor das bolsas entre professor supervisor e professor coordenador, este recebe aproximadamente o dobro daquele.

Ao mesmo tempo em que essa postura de valorização do trabalho do professor supervisor é bastante importante a fim de evitar reforçar a hierarquia entre escola e universidade, é também uma forma de se eximir da responsabilidade para com aquilo que acontece na escola. Nessa direção, a professora supervisora do subprojeto da Química, PSQ02, destaca essa isenção dos coordenadores das atividades desenvolvidas na escola como um ponto fraco do PIBID.

Eu acho que falta um pouco mais da coordenação na escola, essa relação com a escola, de estar mais presente, quando a gente começou no PIBID, o coordenador viria na escola ver a aplicação e tal, mas eles nunca conciliam tempo para estar junto. Eu acho que precisaria estar mais junto. Quando a gente fez a feira de ciências no ano passado, o coordenador institucional veio visitar, a gente achou super legal, porque, às vezes, falta isso. A gente até coloca que vai ter, mas eles não conseguem adaptar o horário para estar [na escola]. Até para os alunos do PIBID. Às vezes, eles falam: a gente vai lá; essa parte de estar mais perto ia ser mais interessante. (PSQ02)

Como uma das possíveis consequências dessa ausência, é uma falta de sincronia entre o que é realizado nas reuniões semanais de estudo e planejamento na universidade e as

atividades desenvolvidas na escola, como coloca o licenciando bolsista de Química LBQ07.

Então, este ano teve uma certa confusão acerca disso, por que o que a gente vai fazer na escola? Surgiu essa questão nos encontros do PIBID, inclusive com o supervisor, porque o supervisor não passava muito as coisas para fazer, então, a gente fica meio lá sem fazer nada. Eu tento complementar o que eu faço no PIBID eu fico elaborando e terminando minhas unidades didáticas, fico escrevendo trabalho. (LBQ07)

Essa fala expõe uma importante questão metodológica do próprio Programa, pois fica evidente que o simples contato entre escola e universidade não é garantia de que a intencionalidade formativa do PIBID será realizada. Há, por vezes, uma certa ingenuidade nas atividades promovidas por alguns dos subprojetos investigados, baseadas mais num voluntarismo do que num entendimento pedagógico do ensino, como na situação relatada pelo aluno LBQ07, em que ao não ter uma intencionalidade coletivamente constituída, os sujeitos, individualmente, se desencontram no desenvolvimento das suas ações.

Portanto, é possível avançar nessa situação se superarmos a visão da relação entre escola e universidade como uma ponte (como enuncia o professor coordenador PCQ05), pois refere-se a uma ligação específica entre dois pontos, para uma relação orgânica entre essas instituições, entendendo-as como uma totalidade.

Os sujeitos entrevistados destacam a potencialidade do trabalho conjunto entre escola e universidade para a formação de professores, em que o encontro pedagogicamente guiado entre pessoas de diferentes contextos é capaz de produzir importantes experiências formativas. Desse modo, retomamos a discussão exposta no Capítulo I sobre a necessidade de construção de novas relações com diversas audiências, a fim de destacar o papel das comunidades e o conhecimento que nelas existe para a formação docente. Entendemos que a articulação entre escola, comunidade e universidade pode contribuir para a formação de professores mais comprometidos com a realidade na qual irão se inserir profissionalmente e para o empoderamento das comunidades locais.

7.1.3 Mediações entre PIBID e estágio / disciplinas pedagógicas

As mediações entre o PIBID e o estágio/as disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação são nodais na compreensão desse Programa. Por um lado, a CAPES institucionalmente nega tal relação e reiteradamente afirma que PIBID não é estágio. Por outro, a prática social das atividades desenvolvidas no âmbito desse Programa explicitam as similaridades entre PIBID e estágio – e demais disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação,

como enunciada pelos sujeitos entrevistados – uma vez que ambos mobilizam os mesmos sujeitos: licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior.

Da mesma forma que as mediações entre teoria e prática e entre escola e universidade, as mediações entre o PIBID e o estágio e/ou as disciplinas da graduação revelam um discurso aparente marcado por aspectos negativos dos espaços formais da formação docente. Por exemplo, o licenciando bolsista do subprojeto de Biologia critica a forma como alguns dos estágios são realizados, pois não demandam a inserção na realidade escolar.

A gente tem vários estágios na licenciatura, mas esses estágios eu vejo que são completamente inadequados, eles não formam o professor. Por exemplo, a gente está numa disciplina agora de, eu nem lembro o nome da disciplina, mas é uma disciplina de estágios e o objetivo dela é você entrar na escola, ver um problema ambiental e fazer um projeto que não precisa ser aplicado na escola. A gente vai à escola e não precisa entrar na sala de aula, você fala 5 minutinhos com o pedagogo e acabou o estágio. Então isso para mim não está me formando em nada como professor. (LBB01)

Posição semelhante sobre a insuficiência do estágio em promover a inserção na escola é explicitada por outros sujeitos. Mesmo os alunos do *campus* Litoral, que possuem a aproximação com a comunidade escolar e a comunidade local como elemento central do PPP institucional e do curso, fazem essa mesma crítica.

O estágio é restrito tanto no tempo quanto no formato. O estágio é muito debatido em todas as áreas aqui da universidade porque é muito quadrado a forma com que ele é imposto. (...) Por isso que eu acho que o estágio não aproxima tanto da vivência escolar. (LBC04)

Semelhanças porque é voltado para a escola, direcionado à escola. Mas a diferença que tem um com o outro é que o PIBID ele te auxilia mais nessa parte de aprendizagem na prática. Porque o estágio tem aquelas 40hs mensais que você divide 10, 12hs semanais, mas eu acho que é um tempo muito curto se eu fizesse só o estágio, acho que a diferença do PIBID com o estágio é que o PIBID te dá essa oportunidade de você ter um espaço maior para reconhecimento, para trabalho, para aprimoramento mesmo, é o que me ajudou. Então, essa seria a diferença entre estágio e PIBID. Se eu não trabalhasse na bolsa e só fizesse estágio para minha formação e para a minha aprendizagem acho que seria muito pouco tempo. (LBC03)

Na mesma direção, a professora supervisora de Química, PSQ02, entende a inserção do licenciando na realidade escolar como o elemento fundamental para a distinção entre estágio e PIBID, este possibilita um trabalho a longo prazo, com acompanhamento e de aprendizagens recíprocas. A professora ressalta a importância dela estar inserida no processo em, quase, todas as suas etapas, participando das reuniões de estudo e planejamento e dos eventos promovidos pelo Programa. Essa dimensão da formação continuada também foi ressaltada pelo professor supervisor do subprojeto de Física.

O que diferencia o PIBID do estágio é isso, ele tem uma relação muito maior com a escola. Porque o estágio era só vir aplicar o projeto e sair. Vinha, coletava dado e saía. [...] E ficou muito claro também que não é só o ceder aula, porque acho que muita gente no começo achou que era isso, que o PIBID só vinha para que os alunos conseguissem entrar na sala sem maiores entraves. Porque é difícil alguém ceder aula para aluno de graduação, então, acho que o PIBID veio para fazer isso de forma já no papel e tal, mas ele está colocando a gente também – isso que é o mais legal – porque a gente participa das formações, a gente discute faz isso, faz aquilo, a gente está se formando junto, a gente está ajudando eles a se formarem, então, eu acho que isso faz o diferencial do PIBID mesmo. (PSQ01)

Posição semelhante é reiterada pelo professor coordenador do subprojeto de Química, PCQ04, abaixo.

No estágio não tem tempo, se faz a coisa meio sem o apoio acadêmico, apoio precário. Não vou dizer que os docentes supervisores ou os docentes daqui [da universidade] que coordenam os estágios eles não vão usar conhecimentos, sim usam, mas instrumentos muito pequenos. Mas no nosso caso, metade do tempo eles estão aqui, então, a gente pode usar esse tempo para instrumentalizar os alunos. Essa é a diferença em relação aos estágios curriculares, os estágios curriculares não dão tempo para isso, os encontros são poucos, grande parte é para ficar na escola e ainda os professores têm que se desdobrar para visitar as escolas. Todo esse trabalho é importante, mas acaba tornando diferente do nosso trabalho. O nosso trabalho acho que consegue aproximar o saber acadêmico do saber da escola. (PCQ04)

No *campus* Litoral, novamente, mesmo com a estrutura pedagógica institucional voltada ao trabalho com a comunidade e tomando a realidade local como fundamento de seus cursos, não é suficiente para romper com esse lugar comum dos discursos e das práticas sobre não inserção dos licenciandos ao realizarem os estágios curriculares nas atividades escolares.

No início, como é que nós vamos explicar isso para o supervisor, não é estágio, é iniciação à docência. Bom, a experiência desses colegas que estão na escola, normalmente, é com os estagiários, tanto que eu sempre brinco com os estudantes: vocês não são estagiários, falem para as professoras que vocês são iniciação à docência. “Professor, eles não sabem o que é isso”. Bom, ao vê-los toda semana lá interagindo de uma forma mais efetiva, pensando ações com um período maior de planejamento, com uma extensão maior, e não aquela coisa que o sujeito vai lá faz estágio de observação, depois ele faz monitoria, depois faz a regência e some da escola, ele vai perceber que realmente você não é um estagiário, você está fazendo a iniciação à docência, está vivendo a escola de uma maneira mais integral, você está se relacionando com a escola nas suas várias dimensões, com os pais, você está participando de várias atividades, feira cultural, saídas de campo. [...] Nos primeiros seis meses foi um pouquinho mais traumático, digamos que agora, como eles viram que ficaram um ano inteiro na escola, então, não é só um estágio, realmente eles estão aqui para contribuir com a gente, com a escola, criar um vínculo com a escola e realmente aperfeiçoar a sua formação inicial. (PCC02)

Tem-se constituído uma disputa no campo de formação de professores entre dois termos “estágio” e “iniciação à docência”, como aparece no discurso do PCC02, e também no do professor coordenador de Química, PCQ05, que será apresentado na próxima seção. Mas não apenas nessas falas, como também vem nas políticas públicas para a formação de professores recentemente promulgadas, como o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), esses dois termos têm despontado, deslocando sentidos sobre o que se entende tanto por estágio como por iniciação à docência.

É possível dizer que todos os sujeitos entrevistados, em menor ou maior grau, manifestam a posição em que valorizam o PIBID num movimento em que seus discursos também dizem sobre faltas e problemas da licenciatura. Por outro lado, há falas, ainda que tímidas e pouco elaboradas, que oferecem um contraponto à perspectiva do estágio e das disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação como pura negatividade.

Por exemplo, a fala abaixo do licenciando bolsista do subprojeto de Ciências manifesta outras possibilidades para o percurso formativo para além do PIBID, colocando em questão outros programas de bolsas que fomentam a formação docente e a permanência na universidade, de modo a desmistificar a inovação em que muitas vezes o PIBID é apresentado. Se antes dissemos que o PPP do *campus* Litoral não possibilitara romper com discursos e práticas, aqui parece que tal ruptura foi possível.

A experiência com o PIBID foi legal, mas não foi imprescindível. Foi legal porque me proporcionou, como falei para você, algumas situações que se eu não estivesse no PIBID não conseguiria lidar. Por exemplo, naquele período da horta a gente precisava de recurso, a gente precisava de apoio. Mas não é imprescindível. Que a horta ia acontecer, ela ia, mas ia dificultar muito [sem o PIBID]. [...] É que outras bolsas também oportunizaria isso. Digamos, por exemplo, que eu não tivesse conseguido o PIBID, eu ia conseguir uma outra bolsa, eu ia conseguir entrar em um outro projeto que desse para eu fazer aquilo que eu almejava. Ia ser mais difícil? Provavelmente. Às vezes na captação de recurso, às vezes no apoio, mas eu ia conseguir. (LBC04)

Assim como o licenciando LBC04, a licencianda bolsista do subprojeto de Física, LBF06, também relativiza a dualidade entre PIBID e estágio/disciplinas pedagógicas, apresentando-os como dois momentos de um mesmo processo pedagógico.

O curso de licenciatura é para formar professores, e aí o PIBID você já está lidando com situações da escola, você vai vivenciar, e algumas coisas que eu estudei aqui nos cursos, nas aulas de educação, aqui nas aulas [das disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação], a gente repete também no PIBID, você vê repetido, você reforça aquilo que você viu, e você complementa as coisas que eu estudei lá, que eu estou estudando aqui, então, *uma coisa está complementando a outra*, eu vejo assim. Então, está bem

ligado mesmo. (LBF06, grifo nosso)

Nessa mesma perspectiva, a professora supervisora do subprojeto de Química, que se formou licenciada em Química por essa mesma universidade, reconhece a contribuição do curso, ainda que não em absoluto: “O curso de química contribuiu, a parte da licenciatura ela foi bem necessária, bem útil, só que eu acredito que ela tenha certas defasagens”. Ela, ainda, aponta dificuldades que vivenciou na época em que cursou Química devido à falta de políticas de permanência estudantil que a permitissem se dedicar integralmente à licenciatura.

Eu acho que nesse ponto o PIBID vem a contribuir, eu acho que se tivesse um programa desse lá quando eu tava fazendo graduação talvez eu não tivesse começado a dar aula tão cedo, talvez eu tivesse vindo mais preparada, porque eu só comecei a dar aula porque eu precisava trabalhar. [...] Eu acho que se tivesse o PIBID naquela época talvez eu tivesse ficado sem entrar na sala antes, por causa de bolsa e tal, eu fiz bolsa monitoria nos meus primeiros anos de graduação, daí eu só larguei as bolsas porque só podia dois anos, tinha um limite, mais de dois anos não podia ficar com bolsa lá, daí tive que lecionar. [...] Porque as iniciações mesmo, as de laboratório, as iniciações científicas, era muito difícil conseguir, você até conseguia, eu fiquei, mas como voluntária. Bolsa de iniciação científica era muito difícil ter. Daí, a gente precisava se virar, vinte anos na cara você tem que tirar dinheiro de algum lugar. (PSQ02)

O discurso da PSQ02 é certo e pungente numa questão elementar para se discutir a formação de professores, se falamos em condições de trabalho do professor, aqui nos voltamos às condições de estudo do licenciando. Se por um lado, a bolsa para professores supervisor e coordenador é questionável, podendo ser um mecanismo de intensificação de trabalho, a necessidade de bolsa para o estudante e de permanência estudantil que garanta a possibilidade de que pessoas das classes menos favorecidas adentrem a universidade (destaque para o papel das cotas), permaneçam e concluam seus cursos é inquestionável.

Nesse complexo quadro, uma política que atinge menos de 6% do total de matrículas em cursos de licenciatura não tem condições de resolver os problemas da formação de professores. Deste modo, concordamos com Pietri e Santos (2015) que o Programa

[a]ntes de se colocar como uma condição privilegiada para a formação de professores, em paralelo às desenvolvidas nas disciplinas pedagógicas, o PIBID se apresenta como possibilidade de experimentar práticas formativas que muitas vezes não são possíveis no modelo de formação previsto nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (PIETRI; SANTOS, 2015, p. 3).

Ou seja, o PIBID encontra suas qualidades justamente em seus limites: a abrangência do Programa, por isso mesmo, enquanto parte do processo de formação de professores - não curricular – seria um erro considerá-lo como o todo.

7.1.4 PIBID E LICENCIATURA: que relação é essa?

A discussão das três categorias de análise apresentadas anteriormente nos leva a uma categoria síntese dessas mediações, as *mediações entre PIBID e licenciatura*. As questões levantadas pelos entrevistados pertencem a uma mesma totalidade de formação de professores, por isso mesmo, suas apreciações não escapam a ela. Assim, as mediações entre teoria e prática, escola e universidade e entre o PIBID e estágio/disciplinas pedagógicas são momentos dessa totalidade.

Os entrevistados por diversas vezes referem-se diretamente a questões sobre o lugar do PIBID e o lugar da licenciatura na formação dos futuros professores, mas sobretudo constroem essa relação a partir das mediações das três categorias discutidas anteriormente. Conforme buscamos pormenorizar, há um movimento inicialmente mais explícito, um lugar comum, a aparência do discurso sobre a relação entre PIBID e licenciatura que é a negação desta última. Conforme avançamos na compreensão tanto das entrevistas quanto da própria conceitualização de PIBID e de licenciatura, é possível perceber que não são falas apenas de negação, mas que há algo essencial na licenciatura que se mantém, e é justamente aí que o PIBID pode dar um salto qualitativo. Por fim, buscamos identificar elementos nessas falas para a superação da formação de professores tal qual é constituída hoje.

Nessa direção, o professor coordenador inicial do subprojeto de Química (PCQ01), ao valorizar o PIBID, desvaloriza a licenciatura. Desacredita esta última, por exemplo, quando identifica o PIBID com o fazer de “uma coisa séria na universidade”. Em parte, justifica sua posição pelo fato desse Programa possibilitar a aproximação com a sala de aula da educação básica que está, por vezes, ausente da licenciatura. Talvez a pergunta a se fazer aqui seja: por que a licenciatura não tem possibilitado essa aproximação? Segue a fala desse professor, devido a sua relevância e síntese de um conjunto de ideias que se repetem nos discursos de outros sujeitos, reproduzimos um longo excerto.

Então, uma orientação que eu dou para os meus supervisores, os professores das escolas que recebem os alunos PIBID, eles não podem ser chamados de estagiários. Eles estão proibidos de chamar os alunos do PIBID de estagiários, eles são chamados de *professores em treinamento*. [...] Começa a se tratar a formação do educador de forma um pouco mais séria. [...]

Na minha concepção, o significado de uma palavra é o uso que a gente faz dela. Então, eu posso pegar a palavra antiga e trabalhar para um novo significado com ela, é um caminho. Um caminho um tanto tortuoso. Mas eu posso pegar uma nova palavra para dar o significado que eu quero. Usar essa expressão professor em treinamento aproxima mais o aluno PIBID da docência do que o estagiário, porque a figura do estagiário na escola, e eu fui

estagiário e você também, a gente sabe que é aquele *aluno sem ação*. Ele não sabe o que é, é uma coisa que é colocado dentro da sala de aula, ele fica observando e fazendo nota. Do ponto de vista do aluno, ele olha para aquilo e fala: mas que inútil; vem o cara aqui ver como é que o outro faz para depois fazer igual a ele. Do ponto de vista do professor que está na sala de aula, ele às vezes se sente um pouco desconfortável, porque ele lembra: bom, eu quando estava no lugar dele falei mal daquele professor, ele provavelmente deve estar falando mal de mim. Do ponto de vista do estagiário mesmo, é desconfortável também, porque ele chega, não é a sala de aula dele, ele fica lá: bom, eu tenho que fazer essa tarefa e levar para a universidade. Ele fica ali sem saber o que fazer, fica anotando coisas na concepção inicial dele de docência. Do professor da universidade também não é confortável, *a questão do estagiário não é confortável para ninguém*. então, é uma palavra que tem um sentido bem desconexo do que deveria ser um treinamento docente. Então, por isso eu preferi não tentar modificar o significado. Uma outra questão é que eu trabalhei na indústria química também, e fui estagiário da indústria química e a complexidade aumenta em cima da palavra estagiário porque o estagiário da indústria química ele é simplesmente mão de obra barata e de outras indústrias aí. Então, ele faz tudo, o estagiário na indústria faz tudo que os outros fazem, mas ganha muito pouco. O estagiário na escola não faz nada do que ninguém faz, ele não é estudante, ele não é professor, não é nada, ele não faz absolutamente nada, fica ali observando e não ganha para isso. Então, por isso eu acredito que é uma palavra extremamente complexa e que eu prefiro não mexer mais muito com ela. É melhor usar a expressão mais próxima da intenção que a gente tem, que é transformá-lo num *professor com potencial de investigar as suas próprias ações, um professor propositivo, um professor inserido nas ações*. (PCQ05, grifos nosso)

A fala do PCQ01 é paradigmática de uma concepção de estágio e de licenciatura; nela, apresenta-se de forma explícita um sentimento de fracasso de um determinado modelo de formação de professores. Essa posição não é exclusiva desse professor, pelo contrário, em certa medida, em alguns momentos menos e em outros mais, ela está presente na fala de todos os entrevistados. Longe de querer negar essas afirmações, propomo-nos a discutir esse lugar comum da licenciatura e do estágio e, diferentemente do professor PCQ05 que prefere “não mexer mais muito com ela”, tensionar essas significações e as possibilidades de formação de futuros professores nesse espaço institucional e formal.

Primeiramente, há que se assumir um esgotamento das formas historicamente adotadas para responder à formação dos professores face ao crescimento quantitativo da educação básica e dos processos de diferenciação da oferta da educação, de modo que, como afirma Marin (2015, p. 60), “a formação de professores sempre esteve perpassada por questões de desigualdades e sua manutenção na sociedade brasileira”. Ou seja, muitos dos dilemas postos dizem respeito a uma escola que mudou com a entrada de um perfil de aluno que antes estava excluído dos processos educativos formais e de uma formação de professores induzida por políticas que têm tido o compromisso com a diferenciação da oferta da educação de acordo com as classes sociais. Assim, poderíamos nos perguntar se o PIBID, ao atingir apenas uma pequena parcela do total de licenciandos, seria mais um mecanismo de diferenciação da oferta

educativa.

Concordamos com a caracterização e crítica de Santos (2015) a esse modelo historicamente constituído de formação, também denominado de racionalidade técnica.

A questão torna-se especialmente desafiadora devido à natureza própria da formação inicial, ao espaço e modo com que normalmente é realizada. Conforme já referido e, considerado de outro modo, tradicionalmente os programas de formação têm insistido na aprendizagem do futuro professor como uma via de construção individual do conhecimento e das competências profissionais, em espaços e tempos diferentes, ou seja: a aquisição de conhecimentos em um contexto (a Universidade), e sua aplicação posterior em outro (a escola). De forma explícita, ou não, a formação se desenvolve muitas vezes apoiada em teorias cognitivas que entendem a aprendizagem como processo atemporal, que se dá de maneira universal, por meio de atividades padronizadas, indiferenciadas, dissociada dos contextos, das experiências e intenções dos sujeitos envolvidos (SANTOS, 2015, p. 11 e 12).

Essa é uma situação dramática para o campo de formação de professores. As pesquisas da área já na década de 1980, como apresenta Pimenta (2010a),

(...) evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores.

Marin (2015) também denuncia essa lacuna da licenciatura.

Essa ação política [PIBID] decorre de alguns antecedentes. Em primeiro lugar da inoperância das ações anteriores já analisadas incluindo a imensa maioria dos estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura como vêm sendo denunciados por pesquisas há mais de trinta anos em eventos, teses e dissertações, livros e artigos. Também pela inoperância e resistência dos responsáveis de muitas instituições pela inaceitação de tantas sugestões e propostas que acompanharam muitas dessas análises. Assim, verifica-se que essa é uma esfera que tem procurado se superar, porém com poucos resultados. (MARIN, 2015, p. 71).

Nesse contexto, o estágio é apenas uma questão burocrática a ser cumprida no currículo. Aqui, Santos também contribui com a compreensão dessa perspectiva: “A condição de mero observador costuma ser passiva uma vez que faltam aos alunos critérios para analisar as situações observadas e possivelmente criticá-las” (SANTOS, 2015, p. 12). Essa concepção costuma ser acompanhada da ideia de prática como aplicação da teoria, e na sequência a essas observações, se possível, os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade são aplicados de modo a simular uma experiência na prática. Esse tipo de organização da formação docente, justamente pelo seu equívoco na compreensão o que é teoria e o que é prática – que não podem existir quando isoladas uma da outra –, leva ao sentimento de frustração e de

deslegitimação da licenciatura como instância de formação, conforme enunciado pelos nossos entrevistados. Santos (2015) corrobora essa interpretação e assevera que

Tem sido frequente constatar que o estágio para os alunos contraria suas expectativas iniciais e resulta em uma experiência que pouco acrescenta à sua formação, resultando muitas vezes no desinteresse do aluno pela profissão docente. (...) Os alunos com uma formação baseada em conteúdos específicos, por sua vez, carecem de elementos para que sua compreensão do ensino vá além daquela que o consideram como mera transmissão e reprodução de modelos próprios de uma dada disciplina, em geral insuficientes, para responder a outras questões que requerem a gestão do professor no dia a dia da sala de aula. (SANTOS, 2015, p. 12-3).

Nesse caso, a formação de professores é reduzida a uma concepção tecnicista e o estágio é meramente um aspecto burocrático a ser contemplado ao final da licenciatura. Nesse contexto, faz sentido a receptividade e a positividade com que o PIBID foi recebido pelas universidades e escolas.

Pimenta (2010b) destaca um fator fundamental para se compreender essa dificuldade de maior inserção do estágio na estrutura do curso e no programa das disciplinas que poderiam e deveriam abrigá-lo não se restringem à falta de tempo (importante fator, porém não o único), como também envolve: “a necessidade de se explicitar qual é o entendimento que se tem de educação. O que é, o que tem sido e o que deveria ser o papel da educação escolar em uma dada sociedade. E, então, que professor queremos formar, para quê, para fazer qual educação?” (PIMENTA, 2010b, p. 176). Ou seja, a *finalidade* dos processos educativos, em especial, dos processos formativos docentes, no caso desta tese. Portanto, para que a formação possa ser realizada na e pela práxis, essas questões precisam ser resolvidas entre os sujeitos que dela participam. A não discussão dessa dimensão deixa a formação à deriva de processos individualizantes, fragmentados e mercantilizantes (pois esta é a lógica dominante nas políticas e na vida social em tempos de neoliberalismo).

Assim, não é a licenciatura que deve ser combatida, mas sim, um modelo formativo, que não é o único possível, assumindo a necessidade e urgência de que a formação de professores seja levada a sério com políticas de estado sólidas e condições de trabalho e carreira compatíveis com a relevância social do trabalho docente. Daí a importância de se resignificar e requalificar o lugar do estágio e da própria formação inicial docente.

Defendemos, portanto, que o estágio seja componente curricular e eixo central nos cursos de formação professores, organicamente articulado ao PPP do curso ao qual se vincula. Como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 29), “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional

redução à atividade prática instrumental”.

Nessa direção, a pesquisa em Educação, assim como as práticas de incontáveis professores formadores em todo o Brasil, vem construindo conhecimento e experiências de formação docente na e pela práxis. Entretanto, a esse conhecimento e essas experiências não têm sido oportunizadas condições para ganhar escala e se tornarem realidade efetiva da totalidade dos cursos de formação de professores. Portanto, como afirma Santos (2015, p. 11), “é nesse terreno que tem papel decisivo as políticas públicas voltadas para a formação dos professores da educação básica”.

Desse modo, políticas como o PIBID, o Prodocência e o Observatório da Educação podem contribuir a fim de ampliar o acúmulo de experiências formativas que superem aquela formação burocratizada, fundada na racionalidade técnica, e também contribuir para a produção de conhecimento no campo da formação docente. Entretanto, essas iniciativas, justamente por serem programas de pequena abrangência e organizado como políticas de governo baseadas em editais, não podem ser consideradas um fim em si mesmo, pois ficariam reduzidas a políticas de diferenciação, retornando à crítica de Marin (2015) sobre os mecanismos de diferenciação e hierarquização que existiram e que persistem na constituição da educação brasileira.

O professor coordenador do subprojeto de Química, PCQ04, expõe preocupação com a possibilidade do PIBID induzir diferenciação no interior das licenciaturas

O PIBID meio que divide e isso não deve ser a prática de uma instituição pública, tem que tentar deixar o mais igualitário possível, quer dizer, existe questão de mérito tudo bem, até dentro da universidade existe, mas não podemos usar isso como o motor, senão é promoção da desigualdade. (PCQ04)

Lima, M. (2012), professora de Didática e Estágio em cursos de licenciatura, destaca que é possível identificar três perfis de alunos: os bolsistas de iniciação científica, os bolsistas do PIBID e os demais alunos.

É na sala de aula que os três grupos se encontram, aparentemente vivenciando o mesmo processo identitário com a profissão. Indagamos sobre os projetos de formação de cada grupo em relação ao acesso à informação e ao conhecimento? Quem cabe no projeto de formação da licenciatura do qual somos formadores e defendemos? (LIMA, M., 2012, p. 243)

Novas questões, dilemas e contradições vão sendo colocados com o desenvolvimento do Programa, sobretudo, no que diz respeito a formação de *todos* os licenciandos.

7.2 CATEGORIAS QUE EMERGEM DA ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, serão apresentadas e discutidas as categorias elaboradas no decorrer do movimento de trabalho de campo e da análise desses dados. Por isso, elas não apresentam, necessariamente, umnexo direto com as categorias elaboradas a partir do referencial teórico, de modo que a teorização sobre essas questões são apresentadas em conjunto com sua própria apresentação e discussão dessas.

7.2.1 Mediações entre inovação e “tradicional”

A escolha por “inovação”, ainda que uma palavra de significação polissêmica, se deu uma vez que tem sido utilizada corriqueiramente no âmbito da formação docente, e também está presente como um dos objetivos, a “inovação metodológica”, em documentos sobre o PIBID produzidos pela Capes. Escolhemos essa palavra para representar um grupo de expressões utilizadas pelos entrevistados para se referirem às atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID. Os entrevistados utilizam expressões como *atividade diferenciada*, *fazer algo diferente*, *sair do tradicional*, *o novo*. Ainda que as diferentes expressões possam guardar diferenças entre si, estão todas no interior de uma significação comum como aquilo que é diferente do que está posto e algo de valor indubitavelmente positivo.

O PIBID também está dando bastante oportunidade para *trazer coisas diferentes*. [...] A gente pensa em construir um material para o professor, isso também é bastante interessante, não estou ficando só no espaço de sala de aula, professor-aluno, mas também mostrar os nossos trabalhos para outros professores conhecerem e incentivá-los a um *trabalho diferenciado*. (LBF05)

O PIBID traz *coisas diferentes*, traz *ideias novas* para o professor, os alunos ficam mais motivados, é gente que está na faculdade ainda e que precisa da experiência do professor e que tem como oferecer uma novidade e tal. (LBB02)

Mas que nem essa questão da escola ser chata, acho que realmente é uma coisa chata, porque é tudo muito igual, não tem nada de *diferente*, raramente a gente propõe *desafios* para os alunos [...] é uma coisa que temos em nosso PIBID: a gente vê as aulas teóricas, depois planeja uma aula prática ou uma aula teórica e mais uma *aula prática*. E geralmente essas aulas práticas se dão uma vez por mês, duas vezes por mês, uma vez a cada dois meses, varia bastante, e a gente vai, faz uma aula no laboratório, mesma sala de aula que a gente faz experimentos, ou jogos, ou alguma dinâmica. (LBB01)

Em relação aos alunos, é uma relação bem tranquila, quando a gente entra na sala de aula para aplicar eles acham *diferente*, *o novo*. Quando a gente explica pra eles que nós vamos abordar de uma maneira um pouco diferente aqueles temas que eles vão estudar em química ficam surpresos e até mesmo

interessados. (LBQ07)

Destacamos na fala desses quatro licenciandos expressões comuns referentes ao diferente/novo. É consenso entre eles o valor positivo dessas ações, que parece estar relacionada a uma necessidade de motivação extrínseca do aluno da educação básica. Essa relação é evidenciada quando o LBQ07 afirma que esses alunos ficam “até mesmo interessados” nas aulas lecionadas por ele e colegas, porque estas são “diferentes”. Aqui, parece que ficam questões latentes: o que é esse “diferente”, essa “inovação”? Diferente em relação a quê? Com qual finalidade?

Essas falas, ao tratarem das atividades que o PIBID vem desenvolvendo na escola, também falam sobre as atividades em desenvolvimento na escola, de modo que estas, muitas vezes, dizem ao não serem ditas. Nessa direção, o licenciando bolsista do subprojeto de Biologia, LBB01, explicita algumas pistas quando enuncia que a escola é “uma coisa chata, porque é tudo muito igual, não tem nada de diferente”.

Nesse contexto de “fazer diferente”, o próprio PIBID não só estimula a inovação metodológica, como ele próprio é uma, como diz a professora supervisora do subprojeto de Química PSQ02: “O PIBID foi uma inovação, e eu cai no PIBID de paraquedas, porque ninguém queria, ninguém queria aqui da escola”.

Essa mesma perspectiva também é presente nos discursos de professores supervisores e coordenadores, como na fala da professora coordenadora do subprojeto de Biologia, PCB01, abaixo. Essa professora relata que se voltou para questões da educação motivada pela escolarização dos próprios filhos, pois “comecei a perceber o quanto a escola é chata, o quanto a Biologia é trabalhada de uma forma chata, e poderia ser uma coisa tão linda”, e complementa “mas, se distorce, se transforma naquela coisa horrorosa de decoreba, de saber nome”.

A licenciatura, a parte formal não está dando conta de formar esse tipo de profissional, os professores vão para a escola e estão mal preparados, extremamente mal preparados. [...] é formar um professor que esteja preparado tecnicamente, que ele consiga ser um professor, dar uma aula e, dentro do contexto que é um contexto limitante, consiga trazer soluções de aprendizagem, *soluções inovadoras*, consiga *quebrar o tradicional*, mas dentro do contexto, dentro do planejamento do professor, dentro da escola, com aqueles alunos. [...] E aí nesse processo desenvolver outras atividades que são inovadoras como são o teatro, oficinas, como material didático virtual, a produção de textos. Eu acho que é esse viés, a base é a vivência na escola, a partir disso conseguem propor outras coisas que são coisas muito interessantes. (PCB01)

O professor supervisor do subprojeto de Física, PSF01, contribui para compreender essa relação entre PIBID e “inovação”, e a necessidade de formar professores com a preocupação em “ensinar diferente”. Para tanto, cita seu próprio exemplo para mostrar como o PIBID tem contribuído com os futuros professores e consigo mesmo.

Por mais assim que eu sempre fiz coisas diferentes nas minhas aulas, eu entendo que coisa diferente é sair do quadro-negro, tradicional, continhas, conteúdo para os alunos copiarem, então eu sempre procurei sair disso daí, e por mais que tentasse acabava sempre fazendo repetição de conteúdo, todo ano repetindo a mesma coisa e querendo ou não acabava indo para o quadro-negro, e agora com essa troca de experiência a gente acaba tendo mais ideias para sair do tradicional, sair do quadro-negro e giz. (PSF01)

Para os professores PCB01 e PSF01, a “inovação” está relacionada com as metodologias ditas ativas. A PCB01 explicita que inovar é desenvolver atividades como “teatro, oficinas, como material didático virtual, a produção de textos” e o PSF01 explicita que realizar uma aula diferente é aquela em que não se baseia no quadro-negro e giz, continhas, conteúdo para os alunos copiarem. Ou seja, a discussão se centra em aspectos metodológicos, o fazer docente é compreendido numa perspectiva pragmática em que tanto o conteúdo quanto os fins do processo educativo são silenciados.

O professor coordenador do subprojeto de Química, PCQ05, expõe uma preocupação central do futuro professor, que é “tornar o ensino legal”. Entretanto, ele complexifica a relação com “inovação” ao apontar que ela por si mesma, não vai resolver os problemas educacionais.

Há perguntas que são meio básicas para o docente que está se iniciando em sala de aula. Uma delas é como tornar o ensino legal, isso todo aluno de graduação de licenciatura quer, como tornar o ensino legal, que os alunos gostem; são as primeiras perguntas que eles fazem. [...] Vamos trabalhar experimentação, vamos trabalhar tecnologias e outras coisas, mas não é isso que vai resolver. Eu preciso entender como ocorre a aprendizagem ou, pelo menos, alguns pontos, alguns aspectos da aprendizagem e aí sim isso vai melhorar a minha prática como professor. (PCQ05)

Esses professores também dão pistas sobre o modo como entendem a “inovação” proporcionada pelo PIBID por oposição ao que atualmente acontece na escola; a PCB01 que a escola é chata e reduz o conhecimento a decoreba. O professor supervisor PSF01 contribui para entender o que é esse “chato” ao afirmar que fazer algo “diferente” em sala é sair do “quadro-negro, tradicional, continhas”. O professor PCQ05, ao falar em ensino legal, pressupõe a existência de um ensino chato, entretanto, não entende as metodologias de experimentação e tecnologias como um fim em si mesmo, destacando que apenas elas não

resolvem o problema (tornar o ensino legal), é necessário compreender como a aprendizagem ocorre.

Problemática semelhante foi identificada por Oliveira e Trivelato (2006) ao analisarem a produção escrita de licenciandos quando cursaram a disciplina Prática de Ensino de Biologia e realizaram estágio em escolas de Ensino Médio. As autoras concluem que esses alunos apontam, em seus relatórios, aspectos negativos nas aulas observadas como a falta de interação dos alunos seja com o professor, com o conteúdo ou com o material didático; a improdutividade das aulas; a reduzida motivação na sala de aula. Os licenciandos buscam, portanto, superar os problemas identificados nas aulas do professor regente quando vão realizar a etapa da docência do estágio curricular *a partir da utilização de variados recursos e estratégias didáticas*. As autoras concluem,

[p]ortanto, mudar o espaço de ensino e de aprendizagem, para esses licenciandos, está mais relacionado a mudar a metodologia e a adotar novos procedimentos do que questionar posições epistemológicas, políticas, ideológicas. No entanto, apesar da concepção de mudança manifestada ser um pouco restrita e direcionada para o individual, a imagem da profissão está relacionada a uma formação discursiva de compromisso e responsabilidade, demonstrando ausência de filiação a um discurso difundido de desvalorização e descrédito da profissão professor. (OLIVEIRA; TRIVELATO, 2006, p. 10)

Por um lado, há um aspecto bastante positivo nesse discurso, em especial, quando proferido pelos licenciandos bolsistas, pois aponta para uma busca de superação dos problemas encontrados na realidade escolar. Como apresenta Oliveira e Trivelato (2006) na passagem acima, essa posição expressa uma não filiação ao discurso de desvalorização e descrédito da profissão professor, não reprodução de uma visão fatalista do ser docente, tantas vezes presentes nos meios sóciomidiáticos e no senso comum. Pelo contrário, reflete compromisso e responsabilidade com uma realidade com a qual não se identificam, opõem-se à memorização e à reprodução de metodologias com as quais discordam, carregando uma expectativa de mudança (como também está presente nos questionários respondidos pelos futuros professores, em que a maioria afirma que a escolha pela docência se deu pela possibilidade de intervenção na realidade).

Por outro lado, esse discurso, em especial quando proferido por professores coordenadores e supervisores, pode significar a ausência do tomar para si as finalidades do ensino, entendendo a “inovação” como um fim em si mesmo. Assim, é bloqueada a possibilidade de realização da práxis docente; quando muito, essa é uma práxis reiterativa⁵⁶.

⁵⁶ Vázquez (2011) distingue diferentes níveis de práxis com base em: a) o grau de criação que o produto de sua atividade prática demonstra, e b) o grau de consciência que o sujeito revela nesse processo; distinguindo

Essa discussão também circunscreve a discussão apresentada por Gonçalves (2013) em sua dissertação de mestrado, na qual analisou as respostas de 69 professores de Biologia da rede estadual de educação do Paraná à pergunta: “Em sua opinião, quais as atribuições das atividades experimentais no ensino de ciências/biologia?”. As repostas dos professores foram agrupadas em 2 eixos de análise: a primeira contendo os dizeres cujos sentidos apontam para as atividades experimentais como complementação do trabalho pedagógico realizados nas aulas expositivas, e a segunda, cujos enunciados apontam para sentidos como motivação. Desse modo, ao valorizarem suas aulas experimentais, esses professores desqualificam suas aulas expositivas, que são caracterizadas como aulas piores, mais complicadas, de difícil assimilação e compreensão dos conceitos quando se tem somente esse tipo de aula.

A experimentação está presente como metodologia privilegiada para o ensino de ciências nos quatro subprojetos analisados. Ainda que seja possível identificar exceções nas falas dos sujeitos entrevistados, a maioria apresenta uma concepção dessa atividade em grande proximidade com a forma de compreendê-la exposta pelos sujeitos da pesquisa de Gonçalves (2013), em que os professores caracterizam a experimentação como uma metodologia capaz de motivar, despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelos conteúdos de Ciências e Biologia. Essa compreensão é extrapolada para as demais “atividades diferenciadas” desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas.

Dessa forma, a utilização de variados recursos e estratégias didáticas, com destaque para a experimentação, manifesta uma tendência a um certo *neotecnicismo* que visa uma solução imediata e individualista para a problemática identificada como falta de motivação dos alunos e necessidade de adaptar o ensino a uma “nova” realidade caracterizada como da tecnologia e da informação. Silva Junior contribui para essa discussão ao explicitar o lugar que o método assume como redentor de uma situação educativa precarizada, de modo que permanece intocada em muitos momentos e em muitos lugares a discussão sobre as condições de trabalho no interior da escola pública brasileira.

Ainda se acredita – ou se proclama – que a ausência principal é a do “método”: o “método” de ensino, para resolver adequadamente os problemas de sala de aula, e o “método” organizatório, para encaminhar satisfatoriamente a “montagem” da escola como local de transmissão do saber. Embora admitidos de passagem, os problemas salariais e a desfuncionalização dos locais de trabalho determinada pela desvinculação do professor à escola não chegam a ser considerados como determinantes do

entre a práxis criadora e a reiterativa e, por outro lado, a práxis reflexiva e a espontânea. É justamente porque a vida humana pode ser interpretada como produção social, que ela se abre, simultaneamente, à possibilidade de reiteração e à possibilidade de transformação. A reiteração é estruturada pelo esquecimento do caráter histórico da vida social, que conduz a aceitá-la como realidade natural, pré-determinada e, por isso mesmo, imutável.

baixo rendimento observado. Tudo se passa como se a técnica adequada, uma vez identificada e implantada, pudesse se sobrepor às condições concretas do trabalho e dos trabalhadores que o realizam. (SILVA JUNIOR, 1995, p. 51-2)

Se há, por um lado, um sério problema nas escolas a ser enfrentado, por outro, é necessário analisá-lo em sua totalidade, e aí, a carreira docente e as condições de trabalho têm papel fundamental. Ainda, é central a discussão sobre as finalidades do ensino formal. Como afirma Silva Junior (1995) na passagem acima, não há uma resposta única às questões da sala de aula; quando a metodologia é apresentada como solução à adequação do discurso escolar ao senso comum da eficiência e da fetichização da tecnologia tem-se a um alinhamento do discurso sobre a formação de professores às das necessidades impostas pela sociabilidade capitalista.

Tal como discutido anteriormente sobre o discurso de negação da licenciatura, o reconhecimento do PIBID a partir da ideia da “inovação” das atividades realizadas na escola no âmbito do Programa indica uma conseqüente desvalorização do trabalho regularmente realizado na escola. É verdadeira a crítica sobre os problemas presentes na escola hoje, entretanto, é necessário qualificar o debate e adentrar à realidade escolar, a fim de não ficar numa crítica rasa, em preconceitos, em lugares comuns sobre o ensino escolar.

Caso contrário, reitera-se a “alienação do trabalhador com relação ao processo e ao produto de seu trabalho” (ENGUITA, 1989, p. 194). Assim, vale destacar que se o professor está alienado tanto em relação ao processo quanto em relação às finalidades de seu trabalho, que fins e que processo são esses? Quem os enunciam? A quem beneficiam? (Por que essa metodologia e não outra? Por que esse conteúdo e não outro? Organizar as carteiras em fileiras ou em círculo? Qual livro didático escolher? Dentre outras infindáveis questões que poderiam ser postas.)

Os sujeitos colaboradores da pesquisa não se alinham direta e intencionalmente às políticas mercantilizantes e neoliberais, em especial, por parte dos licenciandos, que assumem a “intervenção na realidade” como dimensão central na escolha pela docência. Entretanto, com certa inocência, ao não reivindicarem e não ser colocada essa possibilidade sobre a decisão quanto aos fins educativos, tomam de empréstimo os fins circulantes hegemônicos. Essa situação não é um mero acaso, explícita, como denuncia Enguita (1989, p. 172-3), “carência de poder, por parte do trabalhador, para determinar o procedimento pelo qual obterá os objetivos fixados para seu trabalho. Representa a perda do controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho”. Desse modo, esvazia-se o trabalho docente

justamente de sua dimensão de intervenção transformadora da realidade social.

Há, ainda, outra dimensão da “inovação”, que se relaciona à técnica como fim em si mesma, e diz respeito a sua função de *motivador extrínseco*. O autor espanhol continua, “Se nem os fins da própria atividade nem suas características são capazes de motivar o trabalhador, que não pode reconhecer-se nela, precisa-se então da oferta de contrapartidas de um tipo ou de outro. [...] Através das motivações extrínsecas os estudantes são levados a aceitar uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse” (ENGUITA, 1989, p. 194-5). Nessa direção, Charlot (2000) diferencia o termo motivação (que é externa) de mobilização (que é interna). O primeiro enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo, “de fora”; enquanto o segundo implica movimento, “de dentro”. É naquela perspectiva que a discussão sobre “inovação” se constitui, como aquilo que externamente à compreensão dos alunos, e em muitos casos ao próprio entendimento dos professores, é proposto como forma de envolvê-los na realização de atividades que lhe foram sonhados os fins.

De forma irônica e lúcida, o autor francês coloca em movimento a relação dicotômica socialmente estabelecida entre inovador – tradicional.

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: “*Você é tradicional!*”. É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo – “*Você é tradicional!*” –, e o outro fica envergonhado de ser tradicional. Ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente. Mas, a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social. (CHARLOT, 2010, p. 93)

Charlot, na passagem acima, evidencia a dicotomia entre “inovação” e “tradicional”, dois lugares comuns legitimados socialmente para se referir ao trabalho docente, sem que haja a explicitação e crítica do que significam esses termos.

Assim, há consequências desse discurso favorável à “inovação” como respostas às demandas da sala de aula, sendo compreendida como um fim em si mesma e autossuficiente para melhorar o ensino escolar. A primeira delas, é o domínio da epistemologia da prática a guiar essa ação docente, de modo que há um recuo da teoria. A segunda, é um alinhamento à lógica do mercado, pois se reitera a fetichização da técnica e sonha-se a transmissão do conhecimento poderoso, dos clássicos. A discussão e a elaboração das finalidades da educação é sonhada ao professor, de modo a bloquear a possibilidade de desenvolvimento da atividade docente como práxis.

A “inovação”, numa perspectiva metodológica, aparece nos discursos dos entrevistados como antídoto ao fracasso escolar, entendido como o ensino tradicional, que seria o responsável pela situação de não aprendizagem. Essa oposição parece reviver e embate entre a “Educação Tradicional” e “Escola Nova”. Pela frequência dessa posição não apenas nessa pesquisa, mas no cotidiano com escolas com as quais já tivemos contato e com pesquisas pedagógicas de base metodológica, parece-nos que essa temática demanda aprofundamento e pesquisas futuras.

Não obstante, essa posição não corresponde a todos os sujeitos dessa pesquisa, havendo possibilidade de escapes, contradições, como evidenciada pela fala do licenciando bolsista do subprojeto de Química, LBQ07.

A gente está aqui para melhorar mesmo a nossa formação, para tentar pelo menos reformular, ou repensar educação, fazer ensino, fazer não, construir conhecimento, fazer um ensino diferenciado, não tem como fugir do tradicional também. Não estou falando que aluno PIBID é tradicionalista, ou que o tradicional é ruim, ou alguma coisa assim. Estou falando que o PIBID te dá ferramenta, te dá suporte, para você começar a repensar, questionar e mesclar novos métodos, um novo jeito de construir conhecimento, de você olhar para o aluno, de você vivenciar uma sala de aula mesmo, como professor, como docente e dar mais segurança, com certeza. (LBQ07)

A fala desse licenciando é interessante, pois não apenas nega a dicotomia entre “inovação” e “tradicional” como também reconhece a complementariedade entre ambos; como também demonstra a fala do professor coordenador do subprojeto de Química, PCQ05, apresentada anteriormente. Ainda caberiam questões sobre o que está sendo entendido por “inovação” e “tradicional”, entretanto, queremos ressaltar com essa fala que apesar de haver uma tendência dominante a certos posicionamentos dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, esses discursos são permeados por dilemas e contradições, que apontam para uma posição crítica e para uma possibilidade latente de superação dos lugares comuns nos discursos sobre formação de professores, escola, educação.

7.2.2 Categoria tempo na formação docente

*Eu perguntei ao tempo
Quanto tempo eu tenho
Pra passar o tempo
O tempo me respondeu
Deixo o tempo passar
Você tem muito tempo
Das Neves, você tem muito tempo
Quem pensa no tempo também perde tempo,
Das Neves, você tem muito tempo,
Pois é dá um tempo,
Que o tempo é pra já.*

Wilson das Neves e Paulo César Pinheiro, “Partido do Tempo”

Alguns elementos da escola e da escolaridade parecem a princípio tão óbvios, são tão onipresentes que o pensamento cotidiano e mesmo a pesquisa educacional tendem a tomá-los como auto-evidentes. Como luzes fortes demais, eles ofuscam e escapam à problematização, permanecendo como pressupostos, como que anteriores à análise.

O tempo é um desses elementos. (CARVALHO, 1999, p. 85)

Começamos com a citação de Carvalho (1999), para a apresentação de uma edição especial sobre o tempo escolar da revista *Educação e Pesquisa*, a fim de ressaltar o lugar dessa discussão sobre a escola como também para a formação de professores, campo este no qual a temática é tanto ou ainda mais naturalizada.

Entretanto, apesar da relativa ausência de discussões sistematizadas sobre o tempo no campo da formação de professores, essa é uma das categorias que emergiram dos discursos dos sujeitos entrevistados como um elo fundamental para a inteligibilidade das relações entre licenciatura e PIBID e, extrapolando essa relação da dimensão da formação de professores para a sociedade mais ampla, podemos dizer que a dimensão temporal é, também, um elo para a compreensão das relações entre educação e sociedade no interior do modo de produção capitalista.

Esse modo de produção – como uma esteira de uma fábrica que nunca para – determina não apenas o ritmo de produção de valor; determina também nossa experiência temporal e de vida. A categoria tempo é central para compreender as possibilidades de experiências em circulação na sociedade capitalista.

O mundo capitalista apreende e compartimentaliza o tempo para dar-lhe um preço. O trabalho, compreendido como atividade humana por excelência, aprisionado em horas, dias ou meses, recebe um valor de mercado, nem

sempre articulado e correspondente ao seu valor social, ético, político, estético, etc. (PONCE, 2004, p. 108)

O tempo é compreendido apenas em sua dimensão quantitativa dos ponteiros; cindido de sua dimensão qualitativa das atividades, o tempo se torna afeito ao progresso e a continuidade desse modo de produção. Dessa forma, a relação dos indivíduos com o tempo no interior da sociedade capitalista é fundamentalmente dominada por uma medida exata e estritamente quantitativa, o tempo dos relógios.

Nessa direção, Catini (2013) discute em sua tese de doutoramento a relação entre tempo no mundo capitalista e a forma escolar, e critica essa perspectiva em que a história é vista como “acúmulo de fatos”, em que o passado produz a imagem de algo progressivo e linear, visão que apaga os antagonismos como, por exemplo, a resistência dos trabalhadores em se submeter ao tempo abstrato do capitalismo. Tendo como personagens somente os “vencedores”, a história é vista como linear e sem processo, como se os fatos se sucedessem sem elos entre si, no interior da ininterrupta marcha triunfal do progresso, em oposição à compreensão de história como construção humana apresentada no Capítulo de Referencial Teórico desta tese.

Nesse processo, o tempo é objetificado como tempo de valorização do capital; ele passa a ser tudo e o homem nada, como expõe Marx ao demonstrar que a principal medida de valor na sociedade capitalista é a quantidade de tempo de trabalho abstrato⁵⁷ empregado na produção da mercadoria (CATINI, 2013). Assim, ele é dominado por um subproduto das ideologias da produtividade, as quais determinam que cada momento da vida deve ser aproveitado ao máximo. “A obsolescência programada do passado e da memória produz um sujeito permanentemente disponível, pronto a se desfazer de suas referências em troca das novidades em oferta” (KEHL, 2015, p. 168).

⁵⁷ Castro (2008) define *trabalho abstrato*, no verbete de mesmo nome no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, como aquele trabalho

[...] despido de suas especificidades e considerado como simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais.

A partir da mercadoria, considerada existência molecular do capital, Marx define sua dupla realidade, a unidade valor de uso e valor de troca, como formas de expressão de uma unidade mais profunda: o trabalho no seu ‘duplo caráter’, ‘trabalho concreto’ (que se manifesta no valor de uso) e ‘trabalho abstrato’ (que se manifesta no valor de troca).

Segue-se daí que, ao considerar a mercadoria como forma molecular do capital, o ‘duplo caráter do trabalho’ contido nela reúne qualidades necessárias para servir como hipótese-chave para o entendimento de todos os fenômenos econômicos, pois permite distinguir claramente o lado técnico-material, do lado histórico-social. (CASTRO, 2008 p. 408)

Essa percepção e vivência do tempo é congruente com a de “homem comum” enunciada por Vázquez (2011) e apresentada no Capítulo de Referencial Teórico. O humano comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas, estas “não apenas existem são e existem *em si*, como também são e existem, sobretudo, pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 35). Tempo e homem se constituem e são constituídos em relação dialética, de modo que o humano configura o tempo e este, o humano.

Como estamos imersos nessa concepção, naturalizamos o tempo mensurável dos relógios – estes aparelhos que tornam possível a sincronização dos tempos individuais aos tempos sociais – e o transpusemos para a educação. Assim, o tempo dos processos educativos é uma categoria construída cultural e historicamente.

Ou seja, o tempo não é apenas uma sucessão de momentos marcado em segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos... O tempo é uma construção social, portanto, a nossa experiência social determina e é determinada pela nossa experiência com o tempo. Justamente porque é uma construção humana, esse tempo social e escolar é contraditório. Por isso, concordamos com a advertência de Catini (2013) a uma possível leitura determinista entre o modo de produção econômico e as demais esferas da vida social, dentre elas, a educação.

Não se quer com isso sustentar que o aspecto “econômico” das relações sociais deve ser valorizado teoricamente em detrimento dos processos culturais, mas que as relações entre as pessoas nas mais diversas esferas da vida social, tendem a se coisificar. Quer dizer, a relação dos tempos da escola com os tempos da fábrica, do ritmo da cidade, próprios da modernidade, não se dá abstratamente, de modo puramente teórico, e com a qual se pode fazer um simples analogia. (CATINI, 2013, p. 106)

É nessa relação entre reprodução e produção da experiência temporal nos processos formativos docentes que nos voltamos aos 4 subprojetos PIBID investigados. Em todos eles preocupações relacionadas ao tempo foram explicitadas por seus sujeitos; em especial, aquelas referentes ao tempo enquanto ausência, a *falta de tempo*. É nessa direção que propomos uma breve discussão sobre o tempo e discutimos as possibilidades de um *tempo de construção* da docência, como discute Ponce (2004).

A fala dos nossos sujeitos é significativa quanto à experiência temporal como a de um tempo acelerado, atarefado. Por exemplo, se constitui um lugar comum expressões como:

- “tempo é uma coisa que nunca sobra, sobrar tempo é uma coisa que não existe”, PSQ02;
- “falta tempo para todo mundo”, PSF01;

- “infelizmente não há tempo suficiente”, LBQ07;
- “falta de tempo, a gente perde muito tempo com besteira”, PCQ04.

O tempo, tal qual explicitado nessas frases, é o tempo da urgência sempre visando a um futuro, e que justamente por ser futuro, muitas vezes, já se perderam os fins. Como assevera a psicanalista Kehl (2015), a vida se torna um vazio cheio de ações. Esse tempo apressado regido pelo relógio é um dos motivos de sofrimentos ao longo do curso de formação e da vida desses sujeitos, pois viver torna-se uma incessante batalha contra uma agenda sobrecarregada.

Kehl contribui para pensarmos essa compreensão de tempo apressado que gera sofrimento, e coloca a questão: A que se deve a pressa do sujeito contemporâneo? E na sequência busca respondê-la:

Não ao valor que ele atribui ao seu tempo, como costumamos pensar, e sim, ao contrário, à sua desvalorização. Pouco se questiona a ideia de que o valor do tempo se mede pelo dinheiro. O homem contemporâneo tem horror a tudo que possa ser considerado “perda de tempo”, que para ele é sinônimo de dinheiro. [Walter] Benjamin cita Paul Valéry: “O homem não cultiva o que não possa ser abreviado”. Até mesmo o pouco tempo ocioso deve ser preenchido com alguma atividade interessante – o que torna, do ponto de vista do funcionamento psíquico, o uso do tempo livre idêntico ao do trabalho. (KEHL, 2015, p. 161)

Nessa direção, parece residir parte do desconforto dos licenciandos das Ciências da Natureza que vivenciam um tempo apressado nas disciplinas das áreas específicas do conhecimento e sentem-se, muitas vezes, desconfortáveis nas disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação, que nem sempre seguem essa abreviação do tempo e pode parecer que gera-se certa ociosidade, justamente por propor uma outra experiência com o tempo. Estas disciplinas são caracterizadas, por exemplo, como “maçantes” pelo licenciando bolsista do subprojeto de Física LBF05.

O PIBID apresenta-se, diante desse contexto, como uma possibilidade de uma brecha – não em absoluto, pois ele também é repleto de demandas, expectativas e desejos – e de vivência de desaceleração do tempo de formação. Neste sentido, seus participantes apontam como fundamental o fato do PIBID possibilitar um tempo “maior” de formação (cada edital dura dois anos) quando comparado com as disciplinas da licenciatura (os cursos são estruturados em semestres). Segue fala da licencianda bolsista de Física LBF06 que explicita esse posicionamento.

Mesmo que a gente faça as disciplinas, às vezes, não é o suficiente. Você tem o horário da disciplina para fazer aquilo e acabou a disciplina, acabou, próxima disciplina e assim vai. Às vezes, não dá tempo, você tem 1 ou 2 trabalhos e acaba não pegando um jeito de como fazer a coisa, ou começar a

aprender melhor aquilo, então, o PIBID proporciona melhor isso, tem um tempo maior para você conseguir pensar. (LBF06)

Entretanto, quando se volta para a articulação do PIBID com as demandas tanto da universidade quanto da escola, a urgência do tempo dessas instituições aparece como um fator limitante na realização das atividades no âmbito do PIBID.

Só que falta tempo para todo mundo. Falta tempo para eles [licenciandos], porque eles têm que conciliar as matérias; falta tempo para mim que hora atividade agora no período da tarde que eles vêm é bem escassa. Então, não dá tempo de sentar realmente com eles. Então, eles acabam entrando não tanto em sala de aula porque a gente tem que ter esse tempo de planejamento. Então, essa questão de tempo é um ponto *bem falho mesmo*. (PSF01, grifo nosso)

Os pontos fracos? Eu acho que talvez seja esse tempo restrito para a aplicação das unidades didáticas, esse tempo muito curto que a gente não tem muito tempo para... É claro, a gente acompanha a turma, está ali sempre com o professor, mas a gente não tem muito tempo com os alunos em si, cinco aulas aqui, aí termina. Depois de dois meses têm outra unidade, você muda de turma, tem uma rotativa também, ou você pode até a permanecer na mesma turma, mas eu acho que é mais com o tempo mesmo. Infelizmente, hoje em dia na escola, trabalhando como professor aqui na escola, nosso tempo é muito restrito, a gente está trabalhando com os temas e tal, e quando a gente vê já é semana de provas, já tem que marcar prova, já tem que dar trabalho para os alunos, logo depois já é revisão de prova, trabalho, e daí recuperação de prova e hoje em dia, não sei porquê, recuperação de trabalho. Sabe, é muito restrito, passa muito rápido o tempo. Então, eu acho que é exatamente por isso, por esse tempo restrito, que a gente não pode ficar muito tempo lá na escola com a turma, regendo as aulas, ministrando as aulas com a turma. Acho que são esses os pontos fracos, o tempo lá na escola mesmo. (LBQ07)

Ponce (2004) explicita e discute esse tempo *corrido e tarefeiro* do trabalho docente. Apesar da autora ter como foco a educação básica, entendemos que tal urgência e acúmulo de tarefas não é específica apenas deste nível de ensino, estendendo-se também para o ensino superior, em especial, para aqueles professores que trabalham com disciplinas de estágio, pois eles estão entre dois tempos, o tempo da escola e o tempo da universidade.

O tempo sempre lhes [para os professores] é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. Não dispõem do tempo suficiente para a construção de sua própria competência e a do conhecimento com seus alunos. O *tempo* é uma das razões de angústia para os professores. A vivência que eles têm, em geral, é a de um *tempo* que não abriga a reflexão, mais do que isso, a impede. (PONCE, 2004, p. 99, grifos do original)

Ou seja, a docência não escapa a uma concepção fragmentada do tempo, estandardizada, em que a pressa é um elemento determinante nessa compreensão. Não por acaso é esta a forma de vivência do tempo no neoliberalismo. Como dito no Capítulo I, de Referencial Teórico, o neoliberalismo não é apenas uma práxis econômica, é um modo de viver que engloba corações e mentes.

A fim de romper com esse tempo administrado, Ponce (2004) destaca a importância de uma compreensão ampliada de tempo em que se reverta a irreversibilidade e a linearidade do tempo. Respectivamente, a reversibilidade do tempo como um fenômeno profundamente humano, presente desde a leitura de uma obra clássica, o escutar de uma música popular ou acompanhar um culto aos mortos – experiências em que há uma co-habitação de vários tempos no momento presente; e a vivência do tempo cíclico como os anos, os meses, os dias, as horas, etc. (que sempre começam e terminam) é compartilhada com a linearidade do tempo, que permite o acúmulo de experiências.

Não estamos com isso defendendo um período mais prolongado de formação inicial, pois a relação aqui não é de causa e consequência, depende sobremaneira da qualidade das experiências realizadas. A fala do licenciando do curso de Física LBF01 é expressiva nessa direção, pois reconhece a importância do tempo prolongado no desenvolvimento de suas atividades que o PIBID possibilita, concomitantemente ressalta aspectos positivos do estágio supervisionado realizado na disciplina de Prática de Ensino. Neste estágio, destaca aspectos como a intencionalidade do fazer formativo e o trabalho na perspectiva da totalidade. Ou seja, mesmo num tempo reduzido (questão colocada pelo licenciando), uma atividade formativa significativa é realizada. Isso é possível, segundo o aluno, pelas características da professora responsável por esta disciplina e também porque PIBID e estágio são desenvolvidos na mesma escola e com o mesmo professor supervisor, o que possibilita uma imersão na realidade escolar.

Eu acho que tem muitas similaridades [entre PIBID e estágio], mas também depende de como a gente é orientado. Isso eu percebo, de como sou orientado para o PIBID e como sou orientado para o estágio, porque pelo PIBID é uma coisa mais inicialmente, quando a gente está entrando na escola, a gente tem aquela coisa: “ah, vamos conhecer o espaço, como que é”, mas é uma coisa mais inicial. Mas pelo estágio já é mais profundo isso porque a gente tem que analisar os documentos, tem que analisar o espaço, tem que ter uma análise mais detalhada dessas questões, por exemplo documento da escola, ter mais contato com outros professores. [...] Talvez o estágio tenha um objetivo maior com você estar inserido na escola tomando uma postura talvez de professor, porque no PIBID você está lá mas você também é reconhecido pelos professores como pibidiano. (...) Eu acho que o estágio, para mim pelo menos, talvez por ter sido colocado como uma disciplina, ter um espaço de tempo menor, foi muito mais intenso. (LBF05)

Esse depoimento também é relevante ao evidenciar uma contradição em relação a um discurso dominante sobre as fragilidades da licenciatura. O LBF05 ainda que reconheça que as disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação são “mais maçantes” do que aquelas ofertadas pelo Departamento de Física, em nenhum momento desconsidera as disciplinas ditas “da licenciatura” de sua função formativa do futuro professor. Dessa forma, explicita-se a relação do tempo no estágio e no PIBID com sua formação docente. Aqui, fica evidente a correlação entre acontecimento e percepção temporal enunciada por Garcia (1999) citando Agnes Heller: “é o conteúdo do acontecimento que determina se a experiência interior representa um curto ou um grande espaço de tempo” (GARCIA, 1999, p. 114). A autora continua – apesar dela se referir ao trabalho escolar, entendemos que as mesmas relações podem ser extrapoladas para o ensino superior, e por isso, segue a citação:

Essa questão é central quando se volta a atenção para as formas usuais de organização do trabalho escolar que, por exemplo, privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, definem padrões de aprendizagem ao final de dados períodos – meses, bimestres, semestres - e submetem os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso, e ignorando, de certa forma, a existência das experiências relacionadas a essa dimensão subjetiva da temporalidade. (GARCIA, 1999, p. 114)

Não por acaso, o tempo escolar é organizado dessa forma. Como apresentado antes, essa forma de vivência do tempo é coerente com o tempo no capitalismo, em que há a dominância do tempo mecânico e linear dos relógios. Enguita (1989), numa crítica um tanto reprodutivista da escola, destaca que a expropriação do tempo do aluno é correspondente à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. Assim, a escola teria como objetivo preparar o aluno para essa futura situação de trabalho, de modo a “dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos” sendo que “o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normatizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender” (ENGUITA, 1989, p.175).

Se essa é uma das facetas do tempo da escola no capitalismo, e se estamos imersos numa compreensão linear do tempo, é importante que a desconstrução de uma temporalidade única marcada pelos ponteiros do relógio seja discutida, a fim, inclusive, de se liberar os sujeitos da vivência do tempo como angústia, e permitir experiências que modifiquem a possibilidade de leitura do mundo do sujeito. Nessa direção, Kehl (2015) destaca a importância de um espaço não tarefeiro e sem aparente utilidade nessa constituição de um

sujeito que ouse pensar para além dos padrões preestabelecidos.

A suposta falta de tempo para o devaneio e outras atividades psíquicas “improdutivas” exclui exatamente aquelas que proveem um sentido (imaginário) à vida, assim como as atividades da imaginação, filhas do ócio e do abandono. Pela mesma razão, também se desvaloriza, por ser “inútil” ou “contraproducente”, a experiência do inconsciente (KEHL, 2015).

Como explicitado pelo LF01 há uma possibilidade de atuação na desconstrução do tempo tarefairo para o *tempo de construção docente*, sendo, entretanto, necessárias pesquisas, discussões e experiências a fim de aprofundar o entendimento e ampliar essas possibilidades no âmbito dos cursos e do campo da formação de professores.

7.2.3 Dimensão subjetiva

A própria escolha da entrevista como recurso metodológico privilegiado para a construção dos dados da pesquisa, como também a estrutura de realização com encontros periódicos com os sujeitos, seja observando reuniões de estudo e planejamento, seja com a realização das entrevistas ao longo de dois anos, possibilitou que uma dimensão subjetiva, da vivência mais íntima dos sujeitos, fosse expressa a partir daquilo que a participação no PIBID provocou.

A licencianda bolsista do subprojeto de Física, LBF06, destaca a dimensão do envolvimento com o subprojeto, de escolha, da significação que é atribuída ao PIBID. Acreditamos que não seja a mera oposição à obrigatoriedade, relacionada à licenciatura, pois, no limite, essa estudante não é obrigada a cursar a licenciatura, poderia fazer apenas bacharelado, ou mesmo outro curso. Ou seja, há uma dimensão da experiência nesse Programa que possibilita envolver-se e apropriar-se dele.

A disciplina você está fazendo porque você quer se graduar, quer o seu diploma e tem que fazer aquilo, mas você estar no PIBID é uma coisa que eu quero estar, eu gosto, eu vou fazer isso porque eu quero não porque o currículo mandou. Envolve mais do que só isso, é o gosto pelo que você está fazendo. (LBF06)

Numa mesma perspectiva de envolver-se e apropriar-se do Programa, a dimensão afetiva para com o PIBID é explicitada pelo licenciando bolsista do subprojeto de Química e pelo professor coordenador desse mesmo grupo.

A minha relação com PIBID já se tornou uma relação de carinho, eu não consigo mais ficar longe do PIBID, eu adoro estar no PIBID. O que eu gosto do PIBID essa liberdade toda que a gente tem para trabalhar com várias temáticas. (LBQ07)

O PET tem a sua importância, historicamente sofreu as suas mudanças, mas assim, acho que com o PIBID consigo ter mais carinho ainda. (PCQ04)

A dimensão de constituição de si próprios a partir do trabalho desenvolvido no PIBID é explicitada pelos futuros professores, os licenciandos bolsistas LBQ06, LBC02 e LBF05 destacam dimensões subjetivas que puderam ser desenvolvidas no âmbito do PIBID, o definir-se a si própria, o relacionar-se com o Outro e envolver-se com desafios, respectivamente.

Eu me encontro mais dentro do PIBID do que na outra bolsa que eu participava antes, eu me achei um pouco mais assim. Eu consegui me definir um pouco melhor depois que eu entrei no PIBID. (LBF06)

Antes eu tinha dificuldade de discurso, tinha dificuldade de interação social, e isso o PIBID mudou em mim, daí agora não tenho mais tanta dificuldade em falar numa turma, ainda faltam algumas coisas mas eu acho que o PIBID ajudou muito nesse sentido, no que eu evolui no PIBID eu não teria evoluído sem o PIBID. (LBB02)

É um desafio também, que eu sou muito pé atrás com relação a desafios, mas isso é uma coisa que eu estou melhorando, vamos dizer assim, tanto profissionalmente, mas pessoalmente eu também vou me superando, então, isso é uma coisa muito boa também que o PIBID está trazendo. (LBF05)

Nessa mesma perspectiva, o LBQ07 aponta para múltiplas dimensões de sua formação docente que puderam ser desenvolvidas ao longo de sua participação no subprojeto de Química.

Eu tenho muito apego emocional ao PIBID, tem a carga emocional. [...] é aquela questão do próprio orgulho "olha, eu sou do PIBID!". [...] está sendo muito bom, eu consigo enxergar hoje em dia a diferença que eu tinha quando eu ingressei no PIBID, eu consigo enxergar hoje em dia as rupturas que eu tive com as visões que eu tinha acerca de tudo, até mesmo da questão da ciência, do ensino de ciências, o ensino de química, já consigo ponderar mais coisas, os espaços escolares, as relações com alunos, com os colegas mesmo, e com os próprios colegas de PIBID. (LBQ07)

O relato do licenciando bolsista do subprojeto de Biologia é de grande sensibilidade, pois descreve seu processo de constituição enquanto sujeito social, apreendendo a empatia de uma sociabilidade que só pode existir porque coletiva.

A gente começou a ter muita epifania, aquele momento que você começa a ver o mundo de jeito mais poético, mais suave. É uma coisa que está acontecendo muito comigo, eu começo a ver o mundo de outros ângulos, de outros jeitos que ele funciona. Ver outros ângulos de uma mesma coisa. É uma coisa que eu acho muito importante em sala de aula, você dar esse passinho para trás e observar os alunos de outro aspecto, não como um bando de pessoas que você tem que jogar um conteúdo em cima, mas sim

como um conjunto de histórias individuais que se relacionam entre si, para mim, isso é a sala de aula, são várias pessoas, cada um do seu jeito, com a sua história, com seus objetivos, seus sonhos, seus medos e que tem tudo isso que se relaciona entre si. Acho que é isso que o professor tem que ter uma noção quando for trabalhar.

[...] Por exemplo, eu estava dentro do ônibus, todo dia você passa no ônibus, você não conhece ninguém, você não se importa com as pessoas que estão passando ao seu lado, com o barulho do ônibus e tudo mais. [...] É o ônibus que está fazendo esse barulho, está sendo controlado por alguém, ele foi construído por alguém que tem sua história e tudo mais. Acho que essa visão de ver o mundo mais suave é mais de ver a conexão que existe entre tudo, todas as pessoas têm a sua história, estão conectadas de algum jeito. É mais nesse ponto, ver o mundo de uma perspectiva mais poética. Sair daquela muvuca do dia a dia, que é aquela agitação, preocupação, sair dessa agitação e ficar num plano mais de calma para poder enxergar melhor as coisas. (LBB01)

Aqui, retomamos a *ruptura existencial* que discutem Almeida e Pimenta (2015, p. 26), e destacam: “e eu nisso? (nunca havia pensado...); e a educação que tive? Isso é possível? A educação verdadeiramente é um ato político!”. As autoras discutem esse movimento realizado no interior da disciplina de Didática, portanto, apontando para a possibilidade de que esse processo possa ocorrer em diferentes espaços (disciplina, PIBID...), pois, como afirmam (PAULO; ALMEIDA, 2009), “[t]rata-se de considerar a vida como espaço de formação”.

Parece ser bastante presente no fato de ser professor, talvez pelo caráter social desse trabalho, um envolvimento emocional e de constituição de si pela e na docência.

Já são dez anos de sala de aula. Olha, no começo eu até não me achava tão professor assim, não. Mas hoje eu vejo que eu me realizo como professor. Fiquei dois anos no laboratório de informática sem pegar turma, me estressei muito mais do que eu me estressei em sala de aula com aluno. Lidar com ser humano é complicado, mas a realização dentro de sala de aula compensa qualquer outra coisa. [...] Então, me realizo mesmo em sala de aula. (PSF01)

Eu acho muito bom ser professora, só que a gente tem os extremos, que a profissão dá muitos altos e baixos. Você tem, esse ano eu estou com gastrite de novo, fiquei muito nervosa, passei por uma fase ruim, isso é complicado. Eu acho que o que falta muito na educação é cuidar do professor. Porque aula, aula, aula, daí você não tem esporte, não tem saúde, e trabalhar com gente é muito estressante em qualquer âmbito, né. Na educação, você trabalha com eles muito tempo. Então, você cria tanto vínculo de amizade, quanto vínculo de não amizade. E tem alunos que, infelizmente, eles vão te testar, ainda mais na fase da adolescência, eles estão te testando o tempo inteiro. Mas, eu ainda gosto. (PSQ02)

As falas apresentadas nesta seção manifestam uma dimensão sensível, pessoal; mudanças de pontos de vista, de modos de agir dos sujeitos colaboradores da pesquisa proporcionados pela vivência no PIBID e pelo espaço de expressão possibilitado pela entrevista; esta, como afirma Bourdieu (2011), é uma situação excepcional, livre de

constrangimentos, como aqueles temporais que pesam nas trocas cotidianas, possibilitando ao sujeito exprimir mal-estares, faltas, necessidades e, acrescentamo realizações.

Assim, concordamos com Paulo e Almeida (2009) quando reconhecem a subjetividade como dispositivo de formação, atentando para a importância dos professores falarem de si e de sua práxis, convocando-os a se implicar na sua formação, como sujeitos geradores de conhecimento e de aprendizagem. As autoras realizaram uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica com 17 professores da educação básica infantil e fundamental.

Nos fragmentos de relatos dos professores desta pesquisa, verificou-se que o início de carreira é marcado por inseguranças e incertezas. É a partir de uma certa estabilidade profissional e o sentimento de pertencimento a um coletivo que o professor adquire um maior domínio da profissão, o que lhe proporciona a busca de melhor desempenho, criação de formas próprias de atuar e de tomada de decisões inovadoras. Contar com a própria experiência e com a possibilidade de troca de experiência com colegas permite que os professores melhorem a relação com os alunos e inovem sua prática educativa. (PAULO; ALMEIDA, 2009, sp.)

Para tanto, “um dos principais suportes ao professor poderia acontecer no percurso de formação [inicial e continuada], na medida em que esta acolha a criação ou a abertura de um espaço onde o docente possa [...] ser escutado e se escutar em relação a seus medos, inseguranças e dúvidas que comparecem na prática pedagógica”, enunciam Aguiar e Almeida (2006, sp.) em estudo que investiga o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental e as implicações desse fenômeno na sua trajetória profissional.

Nossas entrevistas, assim como os relatos autobiográficos (PAULO; ALMEIDA, 2009; AGUIAR; ALMEIDA, 2006), vislumbram possibilidades de compreensão do envolvimento profissional e afetivo dos sujeitos entrevistados com o PIBID: “Vale dizer que o pertencimento e compromisso de bolsistas ID [iniciação à docência] e supervisores se dá na medida em que o conjunto de ações realizadas atendem interesses comuns de todos com o projeto e de cada um, em particular, tendo em vista a sua própria condição e necessidades formativas diferenciadas” (SANTOS, 2015, p. 16). Talvez, pela própria possibilidade de vivência de um tempo menos apressado, num trabalho contínuo por dois anos (como discutido anteriormente), o PIBID tenha possibilitado para os sujeitos entrevistados a experiência de si como professor (mesmo para aqueles já atuantes), mediada por um coletivo a respeito do envolvimento pessoal no exercício da iniciação à docência e da docência.

7.3 CONCLUSÃO

Os entrevistados, ao socializarem suas experiências no contexto do PIBID, permitem aprofundar o entendimento sobre o que efetivamente ocorre nas atividades desenvolvidas no âmbito desse Programa. Suas falas explicitam uma trama de sentimentos, desejos e convicções que estruturam as vivências nesse espaço específico de formação docente e que, apesar das muitas frustrações que se renovam, não impede suas vontades permanentes de lutar por uma educação de qualidade.

Esses sujeitos falam sobre o PIBID nas entrevistas e esses discursos se desenvolvem num movimento em que, ao falarem sobre o Programa, dizem muito sobre a licenciatura. Assim, corroboram nosso entendimento sobre a impossibilidade de discutir o PIBID como um fim em si mesmo. Isso é decorrente da própria estrutura do Programa, que só pode existir vinculado a uma licenciatura, *locus* formal da formação em nível do ensino superior de futuros professores.

Nesses discursos, por um lado, o PIBID é marcado por falas que expressam otimismo e positividade, tendo a vinculação com a escola de educação básica, o que permite a inserção do licenciando bolsista na realidade escolar, como elemento central do sucesso do Programa. É importante lembrar que para tanto é fundamental o financiamento específico de que dispõe, o que possibilita, ainda que frágil e problematicamente, a articulação entre escola e universidade, baseada na ação individual do professor supervisor (a articulação entre escola e universidade é realizada diretamente com o professor supervisor, não há articulação formal com a direção da escola, tampouco com as redes de ensino). Longe de querer negar os avanços que o PIBID representa para a formação docente *daqueles que dele participam*, buscamos superar por incorporação essa dimensão, analisando-o na perspectiva da totalidade da formação de professores, o que não pode ignorar a licenciatura, as condições de trabalho – inclusive dos professores da universidade – e a carreira docente. Por outro lado, os discursos dos participantes do PIBID possuem uma estrutura comum argumentativa baseada na negatividade da licenciatura. O sucesso do PIBID seria possibilitado graças ao fracasso histórico da licenciatura. Esse parece ser um aspecto comum, em alguma medida, a todas as entrevistas realizadas.

As análises apresentadas com base nas categorias de mediações entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre PIBID e estágio/disciplinas do curso de licenciatura, e entre “inovação” e “tradicional” manifestam que há uma posição convergente entre esses sujeitos a partir de uma mesma chave interpretativa: *licenciatura* é marcada por aspectos negativos,

quando muito provê “um pouco de teoria”; PIBID é marcado por aspectos positivos, assim, entendido como um fim em si mesmo, o que pode levar a uma posição no âmbito do discurso sobre esse Programa como a salvação, a redenção da formação de professores.

Quanto às categorias sobre o tempo e a dimensão subjetiva na formação de professores expressam uma dimensão de sofrimento social tanto em relação ao lugar comum de um curso que pouco corresponde às expectativas desses sujeitos, como em relação à própria experiência num mundo marcado pela intensificação dos processos de mercantilização da vida. Mas, também, expressam escapes e possibilidades desses sujeitos se realizarem como seres da práxis.

Há um lugar comum nos discursos sobre o que é a formação inicial de professores. Utilizamos a expressão *lugar comum* ao longo do texto por entendê-la como aquela naturalizada, portanto, profundamente comprometida com uma ideologia. Desse modo, constitui-se por um já dito socialmente, buscando sempre retornar a um consenso constituído no imaginário social. Por ser um já dito recorrente, não precisa ser explicitado, de modo que é esvaziado do sentido crítico que se pretendia, e preenchido pelo discurso socialmente circulante que costuma ser polissêmico, perdendo mesmo a especificidade do que se pretendia dizer. Nele, aquilo que é aparente é apresentado como o todo, de modo que é desprovido de possibilidades de real compreensão da realidade sobre a formação docente. Ou seja, não há uma análise crítica tanto da situação a que essa expressão busca caracterizar, como das próprias expressões utilizadas para caracterizá-la.

O uso de um discurso que se baseia nesse lugar comum sobre a formação de professores é possível porque converge com o *senso comum* ideologicamente construído sobre a educação, que é identificada como problemática, fracassada, precarizada, desconectada da realidade. Esse entendimento tem sido difundido pela estrutura ideológica hegemônica, buscando constituir um consenso sobre a “crise da educação”. Essa temática demanda aprofundamento e pesquisas futuras. Por ora, o que se conclui é que há a expressão de uma sensação de descontentamento generalizado com o modo de organização e funcionamento da educação escolar e da formação de professores.

O senso comum é entendido na perspectiva de Gramsci, para quem “é a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI, 1999, p. 114). Por isso, não existe um único senso comum, este é um nome que representa um coletivo, pois também ele é um produto e um devir histórico, possui traços difusos de certa época e de certo meio popular, constituindo-se como um conjunto de diversas ideologias tradicionais e da ideologia

da classe dirigente, portanto, é também elemento de subordinação a uma hegemonia exterior. Vale ressaltar que isso não significa a inexistência de verdades no senso comum, mas que ele “é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Ou seja, o senso comum pode, e mesmo deve, ser o ponto de partida da análise científica de um fato social, no caso, referimo-nos à educação. Porém, não se pode ficar apenas nele. No senso comum predominam “os elementos ‘realistas’, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta” (GRAMSCI, 1999, 115). É preciso adentrar a situação para compreender o bloco ideológico no qual ele se insere, analisando-o na perspectiva da totalidade.

Nessa direção, Gramsci contribui com alguns questionamentos a serem pensados se queremos compreender o modo como o senso comum se insere na realidade social.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Com esse espírito de “criticar a própria concepção do mundo”, pensamos que seja necessário questionar tanto a forma como o conteúdo de críticas à licenciatura como “falta prática”, “é muito teórica”, “estágio tem pouco tempo”, “é maçante”. O que teoria e prática representam nesse contexto? Concordamos com a afirmação de Pimenta e Lima (2004) para quem a licenciatura é, nessa perspectiva, um conjunto fragmentado de saberes disciplinares, carecem de teoria e de prática. O que esse lugar comum sobre a licenciatura nos diz tanto sobre o curso como também sobre a própria estrutura desse discurso? É preciso repensar e reelaborar essa crítica, entendendo que a constituição desse lugar comum não se dá isoladamente no interior do campo de formação de professores, seja como pesquisa, seja como prática. Mas, ao contrário, se constitui no interior das mais diversas relações do bloco ideológico de seu tempo histórico.

Com esse olhar interrogativo, voltamos ao PIBID para destacar, com Lima, M. (2012) que

[d]a mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de, forma precarizada agridem a boa qualidade da formação docente, enquanto o

PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente. (LIMA, M., 2012, p. 244)

O PIBID é um programa que atinge, atualmente 5,38% dos alunos matriculados em cursos de licenciatura, de modo que nessa perspectiva elitista em que vem sendo implantado e considerado um fim em si mesmo, vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude. Para que se possa avançar nessa discussão, a fim de que o PIBID não se consolide como mais um mecanismo de diferenciação no interior dos processos educativos formais (MARIN, 2015), Lima, M. (2012) sugere,

[e]ntre indagações e reflexões, dúvidas e conquistas, quando paramos para ir às raízes e determinantes da questão vemos que PIBID em relação ao Estágio e as Práticas de Ensino, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes. (LIMA, M., 2012, p. 244)

É urgente a construção de parcerias institucionalizadas entre escola e universidade, e também com a comunidade em que essas instituições se inserem, de modo a valorizar não apenas o professor da escola básica colaborador dos projetos PIBID como também aqueles professores que recebem estagiários em suas classes, pois são, igualmente, co-formadores dos futuros professores; bem como oferecer sólida formação e condições de permanência estudantil a todos os licenciandos.

Em nosso entendimento, a maioria, senão todas as características positivas apontadas sobre o PIBID devem ser garantidas a todos os futuros professores. O PIBID poderia constituir-se em um interessante programa de formação docente, desde que seja entendido como *uma etapa* de um processo para instituição de estágio remunerado (ou a denominação que se prefira dar) para todos os licenciandos de todas as licenciaturas.

8 CONCLUSÕES

O título dessa tese é uma pergunta: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? Portanto, fica a questão: pode o PIBID ser desenvolvido como práxis na formação de professores?

A partir desse questionamento, teve início a investigação que resulta nesta pesquisa de doutoramento. Essa resposta não é simples, seja porque os subprojetos desse Programa podem ser desenvolvidos nas mais diversas perspectivas, seja porque entendemos a práxis não como um ponto de chegada, que uma vez alcançada seria garantida. Pelo contrário, a práxis é o próprio movimento da realidade.

Destarte, foi importante um aprofundamento teórico nesse conceito, a fim de compreendê-lo em seu processo dialético entre teoria e prática e suas possibilidades para o campo da formação de professores. A práxis pressupõe não apenas a compreensão da realidade, mas também a sua transformação, ou seja, é contra qualquer forma de interpretação contemplativa da realidade; a ela se relaciona uma compreensão de história, de ser humano e de projeto de sociedade.

Nessa direção, compreende-se que todo ser humano é filósofo (com menor ou maior grau de sistematização do pensamento); portanto, toda atividade humana carrega em si a possibilidade ontológica de ser práxis. Ou seja, a própria realidade é preche de possibilidades de transformação com maior ou menor grau de explicitação, dependendo das condições colocadas em circulação em dado momento histórico. A importância da afirmação de que a práxis é atividade própria do ser humano se dá pelo fato de não se tratar de introduzir algo novo, mas de explicitar e tornar crítica uma atividade humana *já existente*. Se todos somos filósofos, como afirma Gramsci, somos, portanto, capazes de desenvolver uma práxis consciente; o curso de formação deve possibilitar a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos à realização intelectual do professor.

Para tanto, a licenciatura deve tomar a realidade objetiva como ponto de partida e critério de verdade da teoria que constitui seu projeto político-pedagógico e sua estrutura curricular, assim como possibilitar experiências de aproximação e inserção na realidade escolar e na comunidade em que se situa, sendo que aí o estágio é constituído como o eixo estruturante do processo formativo como asseveram Pimenta e Lima (2004), para que assim a licenciatura se realize como formação *na* e *pela* práxis, ou como nos referimos ao longo do

texto, seja constituída como *práxis formativa*.

Entendemos que essa compreensão da formação de professores constitui-se como uma forma de enfrentamento ao contexto de “crise da educação pública” em que se questiona a identidade e a legitimidade da universidade e da escola públicas brasileiras. Para superar essa crítica, concordamos com Burawoy (2015) sobre a necessária e urgente construção de novas relações, em especial, aquelas com as classes menos favorecidas, que garantam a conexão entre formação e realidade, possibilitando que a prática social seja tanto ponto de partida quanto critério de verdade dos ensinamentos teóricos e práticos dos cursos universitários. Há necessidade de aprofundar as investigações sobre a relação entre escola, universidade e, também, comunidade na formação docente. O pressuposto é um trabalho colaborativo, apoiado na relação horizontal entre pessoas oriundas de diferentes instituições reunidas para buscar soluções a questões comuns.

A articulação entre comunidade e formação de professores contribui para a promoção da *práxis* nesses cursos, uma vez que não só aproxima os futuros professores de seu futuro campo de ação, a escola em seu contexto (PIMENTA; LIMA, 2004), como também os insere em relações sociais mais amplas às quais estão conectados de modo a prover de sentido essa formação, ao captar a totalidade da atividade docente. Os resultados dessa parceria se dão em um duplo sentido: a conscientização no processo de formação dos futuros professores e o empoderamento das comunidades locais.

Com base nessa compreensão sobre os processos de formação inicial de professores – num processo em que a própria aproximação com vivências do PIBID também influenciou na elaboração desse referencial –, nos voltamos para a análise desse Programa como uma política pública educacional e a partir das experiências de 4 subprojetos de Ciências Naturais a fim de compreender seu papel na formação dos sujeitos entrevistados, bem como suas contribuições, contradições e limites para a formação de professores e para o currículo da licenciatura, *locus* formal e legal de formação de todos os futuros professores.

O Programa conduzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes insere-se no bojo de várias políticas públicas voltadas para a formação de professores promulgadas na última década. Ainda que haja um cenário de fragmentação e ausência de um sistema de educação, essas políticas não são caóticas. Há um eixo estruturante que se constitui nos processos de mercantilização da educação, ou seja, a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser uma mercadoria, disponível para o consumo.

Com a análise das políticas propostas para formação de professores entre 2005 e 2014, percebemos que mesmo com a promulgação de um grande número delas sob um discurso de

integração, não há um projeto abrangente e articulado; o que percebemos é a implementação de medidas focais, contingentes e, muitas vezes, emergenciais. Entretanto, conectadas pela hegemonia do projeto de mercantilização da educação pública em todos os seus níveis.

Quanto à ampliação do acesso ao ensino superior, em especial, aos cursos de licenciatura, foi realizada não só com a manutenção como também o aprofundamento da oferta majoritária de vagas pela iniciativa privada, bem como com a diversificação das instituições desse nível de ensino intensificadas pelas políticas da década de 1990 e não superada nos últimos governos. Na formação de professores, ganha relevo os Institutos Federais (ofertam, em especial, licenciaturas nas ciências da natureza e Matemática) e a educação a distância com a UAB, realizando alterações no caráter da formação e no tempo destinado aos estudos pedagógicos. Ademais, para a educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, são mantidos os cursos em nível médio para a formação desse nível de ensino como política pública permanente, não transitória (FREITAS, H., 2014; 2007).

O PIBID não rompe com essa lógica mercantilista, todavia, ele pode aparentar ir contra essa hegemonia, haja vista valorizar a formação e profissão docente e a escola pública, possibilitando um espaço de parceria e autonomia entre escola e universidade. Além disso, disponibiliza financiamento próprio para o desenvolvimento de suas atividades; tem-se um programa com múltiplas possibilidades formativas ao aproximar universidade e escola e ao ofertar financiamento específico para essa articulação. A valorização da formação docente com financiamento específico por meio de bolsas e custeio, o entendimento da escola como parceira nessa formação e, ainda, o foco, sobretudo, na educação básica pública colocam o PIBID numa posição de destaque entre as políticas de formação de professores. Tal fato é corroborado pelo contentamento com que seus participantes relatam essa experiência.

Entretanto, com um olhar mais atento ao Programa, é possível apreender suas contradições. Implicitamente, a meritocracia é um de seus fundamentos, pois contempla apenas uma pequena parcela dos alunos matriculados em licenciaturas, assim como na seleção dos projetos e subprojetos por meio de editais; insere-se no bojo de políticas fragmentadas para formação docente, e essa fragmentação lhe é constitutiva, pois atende menos de 6% dos estudantes de licenciatura do país. Ou seja, se por um lado é um programa que vai ao encontro da luta pela valorização do professor e de sua formação, por outro, não valoriza a grande maioria das pessoas que está envolvida no esforço para a realização dessa formação. O fato do programa oficialmente voltar-se apenas para a formação inicial, desconsiderando a formação continuada dos professores supervisores e coordenadores também coloca em questão sua fragmentação.

Sobre a relação entre PIBID e estágio, nos parece que a diferenciação entre eles é mais de ordem burocrática do que pedagógica. Por mais interessante que possa ser essa experiência para aqueles que dela podem participar, colocamos como questão a ser enfrentada: o que significa formar uma “elite” de professores? Também, é necessário o aprofundamento da relação entre escola e universidade na formação docente, a responsabilidade dessa articulação não pode recair individualmente sobre o professor sob o risco de intensificação dos processos de responsabilização docente. Por isso, entendemos que a questão para a análise deveria ser: quais recursos necessários para que o estágio seja organicamente estruturado nos cursos de licenciatura permitindo a inserção do licenciando no cotidiano escolar? Colocamos a questão em relação ao estágio como central, pois ele é curricular, quer dizer, atinge *todos* os alunos, futuros professores. Ao ficar restrito a uma pequena parcela do total de licenciandos, o PIBID pode se consolidar como mais uma política de produção de diferenciação e desigualdade no interior dos processos educativos.

É preciso, ademais, ter clareza que programas como o PIBID que se inserem contraditoriamente no projeto orgânico de mercantilização da educação, e justamente pelo seu papel de complemento na formação, uma vez que não é curricular e é destinado para uma pequena parcela dos estudantes de licenciatura, não tem senão caráter de concessão, por isso, da mesma maneira como são instituídos, são retirados. A atual crise econômica e política, que levou a um robusto corte no PIBID, evidencia as prioridades desse governo. Essa caracterização é importante para a compreensão do caráter do PIBID enquanto política de governo. O Programa vive momentos de incerteza, instabilidade e corre o risco da descontinuidade, conhecido fantasma das políticas educacionais.

Quanto à investigação das experiências de subprojetos do PIBID, foram realizadas entrevistas em 3 momentos ao longo de dois anos de trabalho de campo com 14 sujeitos dos subprojetos de Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química – professores da educação básica, professores universitários e licenciandos bolsistas – que permitiram compreender a dimensão empírica da experiência desses sujeitos no âmbito do Programa.

As análises com base nas categorias de mediação entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre PIBID e estágio/disciplinas do curso de licenciatura, e entre “inovação” e “tradicional” manifestam que há uma posição convergente entre os sujeitos a partir de uma mesma chave interpretativa: *licenciatura* é marcada por aspectos negativos, quando muito provê “um pouco de teoria”; PIBID é marcado por aspectos positivos. Destes, destacamos a inserção do licenciando bolsista na escola parceira, a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de planos de ensino e atividades em colaboração com diferentes sujeitos, a

vivência de um tempo que possibilitou a expressão da subjetividade dos entrevistados, a promoção de formação continuada não só do professor da educação básica, como também do professor do ensino superior, a possibilidade de uma bolsa que permitiu a permanência estudantil.

Se reduzido a esses aspectos, o PIBID pode ficar restrito a um fim em si mesmo; como a salvação, a redenção da formação de professores. Para evitar esse equívoco de análise, pois o PIBID é um *complemento* não curricular da formação inicial, é fundamental que a discussão contemple a sua relação com a licenciatura. Observamos que os sujeitos entrevistados, ainda que de forma não sistemática, assim o compreende, pois ao falarem sobre suas experiências com o PIBID, frequentemente faziam referências a suas experiências com a licenciatura, sobretudo, o estágio – lugar formal da articulação entre escola e universidade, entre formação e atuação profissional. Essas referências ao estágio e à licenciatura são marcadas por um *lugar comum*, como discutimos no Capítulo III. Desse modo, a discussão não toma como parâmetro o que de fato se realiza nos estágios, nem a proposta defendida por pesquisadores do país e de outros no campo de formação de professor.

Entendemos o Programa como uma peça de uma estrutura mais ampla que diz respeito à formação de professores. Nesse sentido, o PIBID não pode consolidar-se como política restritiva e pontual com oferta de bolsas a apenas alguns professores e estudantes. Por outro lado, esse Programa pode contribuir, em especial, para a reestruturação das licenciaturas ao servir como evidência empírica sobre a necessidade de articulação entre escola e universidade de modo a reorganizar o PPP dos cursos e, principalmente, da estrutura do estágio. Além da etapa de formação inicial, há que se problematizar a ausência de medidas de indução e acompanhamento de professores no início da carreira. Trata-se de valorizar os primeiros anos como professor principiante, período durante o qual se constrói a transição entre a formação e a profissão.

Não se pode jamais perder de horizonte que, apesar das imensas dificuldades diariamente vivenciadas na educação pública, o número de estudantes que escolhem ainda hoje ser professores e cursam licenciaturas é de mais de um milhão de pessoas, o que explicita as potencialidades da juventude na constituição da profissão (FREITAS, 2007). Os dados que emergem das entrevistas realizadas nesta pesquisa (apresentados no Capítulo III) evidenciam também que não só há disposição para ser professor, como também essa escolha é profundamente carregada por um compromisso social, uma vez que é deliberadamente feita pela possibilidade de intervenção na realidade que a profissão docente possibilita. Ou seja, há

disposição da juventude e das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação para a realização da educação pública.

Esse Programa, devido às características apresentadas nos parágrafos anteriores, tensiona o campo de formação de professores ao potencializar o encontro daqueles envolvidos com a construção da educação pública; quando escola e universidade podem trabalhar juntas com condições concretas minimamente garantidas, há o desenvolvimento de experiências formativas importantes para a formação inicial e continuada. Isto é, a crítica superficial e interessada de que a universidade pública seria “muito teórica” e não saberia formar professores não se sustenta quando o PIBID é analisado, pois os discursos dos bolsistas afirmam justamente o contrário.

Os sujeitos que participam do Programa possuem conhecimento sobre formação de professores, demonstrando a necessidade de condições adequadas para que esse encontro possa ocorrer, bem como tempo e espaço demandados para o trabalho entre escola e universidade na formação inicial e continuada, com o reconhecimento da responsabilidade formativa como parte do trabalho do professor da universidade, assim como do professor da educação básica. Defendemos que essa função seja reconhecida e garantida como parte da jornada laboral, evitado-se a intensificação do trabalho, como se formar professores fosse uma função à parte de seu exercício profissional, o que justificaria a existência da bolsa para professores coordenador e supervisor.

Nessa direção, se o PIBID apresenta-se como um programa tão bem-sucedido, essa boa formação deve ser garantida a todos os licenciandos, o que nos leva ao segundo tensionamento.

O PIBID, com sua abrangência reduzida em relação ao total de matriculados em cursos de licenciatura, possibilitou a materialização de um conhecimento latente sobre formação de professores, permitindo a inserção pedagogicamente guiada do licenciando bolsista às atividades escolares, além da articulação entre teoria e prática e entre escola e universidade. É certo que o Programa possui fragilidades, como discutidas no Capítulo II e III, entretanto, também avançou em relação àquilo tradicionalmente realizado nas licenciaturas e denunciado nas entrevistas. Vislumbra-se, portanto, possibilidades já circulantes de superação dos problemas enfrentados pela licenciatura. Destarte, esse processo torna ainda mais explícito um projeto histórico de sonegação de formação pública, gratuita e socialmente comprometida para todos os futuros docentes.

Nesse contexto, não obstante o PIBID seja reconhecido por seus aspectos positivos, tal construção é possível sobretudo com a caracterização negativa dos cursos de formação

inicial de professores. Em outras palavras, *o sucesso do PIBID só se realiza devido ao fracasso histórico da licenciatura.*

Com base nas análises e discussões desenvolvidas ao longo da tese, bem como das conclusões ora apresentadas, sistematizamos alguns elementos fundamentais para discutir a formação de professores. Destarte, entendemos que o PIBID explicita de forma seletiva e restritiva necessidades históricas da licenciatura, quais sejam:

a) *Permanência estudantil*: mesmo que não tenha sido perguntado nas entrevistas, alguns sujeitos manifestam a importância da bolsa para a continuidade de seus estudos. A questão da permanência estudantil não tem sido devidamente enfrentada pelas políticas públicas, apesar de ser uma das bandeiras centrais do movimento estudantil. A bolsa do PIBID para os licenciandos, ainda que corresponda a menos de 50% do valor do salário mínimo em 2016, é fundamental para que alguns desses estudantes possam continuar a frequentar o curso de licenciatura, ou para que o possa fazer com dedicação exclusiva, sem ter que dividir seu tempo com um emprego. Assim, ao falar da importância da bolsa para os licenciandos no desenvolvimento do PIBID, entendemos que seja fundamental levantar a questão sobre a permanência estudantil, a fim de discutir a situação não apenas de um pequeno grupo de bolsistas, ou destinada a um dado período do curso, mas que o problema seja enfrentado com a sua devida seriedade, pois tal compromisso deve ser assumido desde a matrícula em um curso de ensino superior até a sua conclusão.

b) *Relação entre diferentes instituições*: a relação entre escola e universidade é central para a formação de professores, e o PIBID evidencia esse fato. A potencialidade do Programa emerge do *encontro* entre diferentes sujeitos discutindo e buscando solucionar questões comuns (professor da escola, professor da universidade, licenciando, aluno da educação básica). A *coletividade* e a *solidariedade* são elementos fundamentais para a realização das experiências formativas consideradas importantes pelos entrevistados no âmbito do Programa. Ressaltamos, ainda, a necessidade de expansão dessas parcerias, de modo a incluir sujeitos de outras instituições e espaços, sobretudo, aqueles da comunidade em que a escola se insere. Assim, destacamos que existe uma potencialidade nas pessoas que participam do PIBID, elas possuem um conhecimento em latência sobre formação de professores, ainda que não sistematizado, sendo que o Programa permite que seja exteriorizado, realizado. Considerar que essa potencialidade é do próprio PIBID, seria uma forma de fetichizá-lo, ao inverter a

relação entre sujeito e objeto.

c) *Condições de trabalho*: as condições concretas para que esses encontros possam ocorrer são essenciais. Coloca-se a necessidade de criar meios que possibilitem um tempo e espaço para o convívio entre sujeitos de diferentes instituições, com diferentes origens e pontos de vistas, mas reunidos com objetivos e finalidades em comum. As entrevistas evidenciaram a importância de um tempo não tarefairo, em que se possam realizar experiências que sejam significativas. Assim, destaca-se a necessidade de que esse tempo e espaço de convívio e trabalho coletivo seja previsto na carreira dos professores da educação básica e da universidade.

9 CONSIDERAÇÕES A PARTIR E PARA ALÉM DA TESE: perspectivas de resistência e de luta

Escola de Luta

*Estado veio quente, nós já tá fervendo
Estado veio quente, nós já tá fervendo
Quer desafiar?
não tô entendendo,
mexeu com o estudante vocês vão sair perdendo!
(Por quê?)*

*O Fernão é escola de luta
Andronico é escola de luta
Ana Rosa é escola de luta
Fica preparado que se fechar nós ocupa.
(Vai vai)
Antonio Viana é escola de luta
Salim Maluf é escola de luta
E.E. Julieta é escola de luta
Fica preparado que se fechar nós ocupa
(Vai lá)*

*Estado veio quente, nós já tá fervendo
Estado veio quente, nós já tá fervendo
Quer desafiar?
não tô entendendo,
mexeu com o estudante vocês vão sair perdendo!
(Por quê?)*

*O Calhim é escola de luta
Carmosina é escola de luta
E o Raul Fonseca é escola de luta
Fica preparado que se fechar nós ocupa
(Tem mais)*

*E o Vieira é escola de luta
Bispo dom Gabriel é escola de luta
E.E. Diadema é escola de luta
Fica preparado que se fechar nós ocupa
(Vai lá)*

*Estado veio quente, nós já tá fervendo
Estado veio quente, nós já tá fervendo
Quer desafiar?
não tô entendendo,
mexeu com o estudante vocês vão sair perdendo!*

MC Foice e Martelo⁵⁸

⁵⁸ MC Foice e Martelo são dois jovens de São Paulo que, segundo suas próprias palavras, fazem funks politizados que dialogam com a população, tendo como preocupação que suas letras possam ser cantadas por quem os escutam.

“Escola de Luta” é a versão de um funk que virou hino das ocupações das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo realizadas pelos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, ganhando ela própria inúmeras versões. O levante estudantil secundarista pode ser considerado o movimento social de maior expressão político-simbólica no Brasil de hoje⁵⁹.

A mobilização ocorreu no final de 2015 e alcançou 213 escolas públicas ocupadas e promoveu diversos protestos nas ruas contra o projeto de reorganização escolar imposto pelo governo paulista (PSDB) – intitulado eufemisticamente de “reforma dos ciclos” – anunciado pela mídia, sem qualquer negociação com professores, alunos e seus familiares. Com a reorganização, segundo o próprio governo paulista, 311 mil alunos deveriam mudar de escola, 74 mil professores seriam atingidos e 1.464 unidades escolares seriam afetadas pela mudança⁶⁰.

Em dezembro, os estudantes, além de ocupar suas escolas, começaram a fechar importantes cruzamentos da cidade de São Paulo, a fim de levar sua luta para a rua. Os manifestantes muitas vezes levavam cadeiras escolares e se sentavam nestes cruzamentos. A Polícia Militar respondeu com uso de bombas de efeito moral, cassetetes e agressões para dispersar os alunos, sendo que pelo menos 33 estudantes foram presos durante esses atos⁶¹.

No dia 04 de dezembro, o Instituto Datafolha divulgou uma pesquisa em que a popularidade do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, caíra e atingira sua pior marca. Segundo o jornal Folha de São Paulo⁶², essa foi a primeira vez que, numericamente, havia mais pessoas desaprovando este governo. A pesquisa também abordou a reestruturação do ensino, em que 61% dos entrevistados disseram ser contra o projeto de reorganização proposto pelo governo do Estado, e 55% apoiavam as ocupações. No mesmo dia 4, o governador anunciou a suspensão da reestruturação, e o secretário da Educação, Herman Voorwald, pediu para deixar o cargo.

O vitorioso movimento secundarista não parou por aí, e inspirou o levante estudantil em outros estados. Ocupações também ocorreram em dezembro de 2015 em Goiás – onde a proposta é de militarização e terceirização, via organizações sociais, da gestão escolar. Em 2016 foram ocupadas escolas no Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso (até o momento da finalização da escrita da tese), além da retomada das ocupações em São Paulo. Neste ano, as ocupações paulistas tiveram como foco as escolas técnicas que estão

⁵⁹ <https://blogdaboitempo.com.br/2015/12/07/ocupando-a-futuridade/>

⁶⁰ https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_em_S%C3%A3o_Paulo_em_2015

⁶¹ <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>

⁶² <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/popularidade-de-alckmin-cai-e-vai-28-aponta-datafolha.html>

sem merenda, ao mesmo tempo em que o governo estadual é investigado por desvio de recursos destinados a tal fim.

A capa dessa tese é justamente uma homenagem à luta dos estudantes secundaristas de São Paulo e de todo Brasil que têm se mobilizado contra os processos de mercantilização e precarização da educação pública. Estudantes que têm se apropriado da coisa pública exatamente para mostrar seu caráter público, e que com coragem e bravura enfrentam o aparato repressor do Estado. A Polícia Militar (PM) tem demonstrado prontidão em servir como o braço armado de um desgoverno que não se constrange nem mesmo em violentar menores de idade; tem reiteradamente agido de forma truculenta, abusiva e violenta com crianças e adolescentes. A imagem da capa era um dos cartazes carregados por esses estudantes no ato de rua na capital paulista em 09 de dezembro de 2015. Esse ato, como tantos outros, foi duramente reprimido pela PM.

Iniciamos essas Considerações Finais com um breve relato sobre as ocupações promovidas pelos secundaristas por entender que esse é um movimento que suscita uma mudança na luta pela educação pública com a emergência de um sujeito político pouco presente como tal até então, e também pela própria forma de organização, que supera as direções tradicionais, e atualiza as táticas e estratégias de luta; destaca-se por ter um caráter organizativo marcado pela horizontalidade e ausência de lideranças individuais.

Ao trazer esse acontecimento, buscamos tomar dois cuidados; o primeiro, de não romantizar e idealizar a luta desses estudantes, como se com isso os problemas da educação estivessem resolvidos, evitando também depositar nestes jovens a responsabilidade por solucionar tais problemas históricos. O segundo, de não nos apropriarmos de uma história que não é diretamente nossa. Nos colocamos como observadoras externas, que com respeito e admiração, apresentamos essa experiência tanto para melhor compreendê-la e como para aprender com ela.

Algumas lições parecem ser possíveis de se compreender nesse momento, certamente muitas outras virão, pois essa é uma luta em movimento, que ainda não acabou. Lições de solidariedade, coletividade, alteridade, coragem, organização, horizontalidade saltam aos olhos. Ao lutar contra a reorganização escolar, promoveram a verdadeira reorganização da escola e do espaço público. Outros aprendizados emergem do próprio desenvolvimento do processo, por exemplo, se as ocupações começaram como forma de resistência ao fechamento de 93 escolas, hoje ela avança em direção à luta pela escola que se quer; uma pauta não apenas defensiva, mas também propositiva.

Se por um lado vivemos hoje uma democracia frágil, manipulada pela burguesia e um governo ilegítimo que, dando continuidade e aprofundando às reformas neoliberais dos governos anteriores, em que a educação é rifada para a iniciativa privada, é sempre bom lembrar que esse movimento não é unilateral, pelo contrário, ele gera o seu oposto, como nos ensina o velho companheiro de lutas, Karl Marx. Como um todo estruturado que se desenvolve, o processo mercantilizante da educação integra-se ao real e produz outros fatos, por exemplo, essa belíssima mobilização dos estudantes secundaristas. Em outras palavras, “O dinamismo do real e a intensidade das forças que o compõem é que vão ‘realizar’ ou concretizar o significado dos fatos que se manifestam” (SILVA JUNIOR, 1995, p. 154).

Desse modo, a luta dos estudantes secundaristas escancara, por um lado, os processos de mercantilização e precarização da educação pública promovidos pelo governo paulista. A lógica empresarial suplanta a lógica pedagógica não apenas na gestão escolar, mas em todas as dimensões do processo educativo. Por outro lado, também escancara a condição humana enquanto um ser social, que só sobrevive no interior de um coletivo – muitas vezes ofuscada pelo véu individualista neoliberal⁶³.

Portanto, entendemos que esse movimento pode contribuir para a reflexão sobre a formação de professores que desejamos, seja do ponto de vista da estratégia de organização e resistência, seja pelos princípios humanizantes que mobiliza. O desafio é atualizar o lugar da formação de professores na estratégia de luta por uma educação pública não mercantil e em articulação à luta por uma sociedade igualitária e justa. Muito embora tenhamos acordo com o fato de que o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado radicalmente, ou seja, com a superação dessa forma de sociedade, entendemos que há uma possibilidade e potencialidade de realização da educação nesta sociedade das quais não podemos abrir mão.

Por isso, retomamos dois princípios para a formação de professores que o desenvolvimento dessa pesquisa de doutoramento nos permitiu especificar. O primeiro diz respeito à formação *na* e *pela* práxis. O PIBID destaca a relevância dos processos de *intervenção* na realidade escolar como uma importante dimensão formativa proporcionada pelo Programa, por isso, acreditamos que a formação não pode se restringir a sua dimensão de atividade teórica, correndo o risco de ser mera contemplação da realidade. A práxis pressupõe

⁶³ O processo tanto de precarização da educação paulista, como o de humanização promovida no interior do próprio movimento das ocupações é apresentado na reportagem da TV Folha que mostra o dia a dia em algumas escolas ocupadas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AL7RbDv-eWM>. Sobre esse vídeo, é peculiar o fato que foi retirado do ar após ficar disponível apenas um dia no site da Folha de São Paulo.

a transformação da realidade, fundamental para uma perspectiva revolucionária sobre a situação atual do mundo. Em um mundo desamparado de horizonte de lutas, a juventude contribui bravamente na construção de um caminho possível. Assim, também a formação de professores, como um elemento da prática social mais ampla, pode estar conectada a esse movimento.

O segundo princípio refere-se à necessidade da parceria com outros sujeitos que não aqueles tradicionalmente participantes da formação inicial de professores. A parceria entre escola e universidade, demanda histórica dos movimentos sociais pela educação, é o ponto central para a compreensão do sucesso das atividades do PIBID. Desse modo, quando a universidade rompe com seus “muros”, como denunciam os entrevistados, potencializa-se a relação entre diferentes sujeitos, com diferentes pontos de vistas, mas com objetivos e compromissos sociais convergentes. Para tanto, o pressuposto é o trabalho colaborativo, apoiado na relação horizontal entre pessoas oriundas de diferentes instituições reunidas na busca por soluções a problemas comuns. Como resultado, há um aumento de complexidade do modelo formativo de *tríade* do estágio na formação de professores – professor da universidade, professor da educação básica, e licenciando – para o desenvolvimento de uma *rede* de práticas (MURRELL, 2001). Nessa direção, destacamos a relevância da parceria não apenas entre escola e universidade na formação docente, mas, também, da comunidade onde se inserem. A solidariedade, coletividade, alteridade são elementos essenciais para a materialização desse trabalho, e as experiências como o PIBID e a mobilização dos estudantes secundaristas explicitam que o ser humano possui a capacidade de realizá-los; é preciso, pois, desenvolver condições para que tais elementos possam ser socialmente desenvolvidos.

O trabalho coletivo demanda a ruptura com pressupostos individualistas e egoístas naturalizados por um modo de vida baseado na competição e concorrência. Para superarmos essa situação, precisamos encarar a insegurança daquilo que não nos é familiar, mas também libertador, uma vez que possibilita a realização da potencialidade humana. Iasi (1999, p. 9) expõe de modo delicado e vigoroso a construção dessa coletividade.

A difícil passagem do Eu para o Nós. A capacidade de ver no outro sua própria angústia, de ver no outro algo além que a extensão do opressor, algo humano que nos torna humanos e descobrir as energias insuspeitáveis da ação coletiva. E o grito toma forma na ação que se confronta com a ordem das mercadorias, com a lógica do capital, com a prepotência dos que se julgam invencíveis. E o germe do futuro toma forma contra a barbárie, nos acampamentos dos sem-terra, na opressão das fábricas, na mulher agredida, no jovem que nega futuro, o futuro renasce com raiva.

O futuro renasce com raiva, e com amor.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *In: Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*, 2006.
- AKIBA, M.; LE TENDRE, G. **Improving teacher quality**: the U.S. teaching force in global context. New York: Teacher College Press. 2009.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.) Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARCARY, V. Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. Sem data. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-hist%C3%B3rica>> Acesso em 19/03/2016.
- ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de ‘novo tipo’ como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 3, p. 44-57, 2015.
- BALL, D.; FORZANI, F. Defining a Practice Curriculum. University of Michigan School of Education. Disponível em: <<http://www.teachingworks.org/training/seminar-series/2011-2012-seminar-series>> Acesso em 02/08/2014.
- BANCO MUNDIAL (WORLD BANK). **SABER in Action: Quality Teaching**. Washington: The World Bank Group. 2014.
- BARBER, M.; MOURSHER, M. **How the world’s best-performing schools come out on top**. McKinsey & Company. 2007.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política**. São Paulo: Alameda. 2008.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**: An introduction to Theories and Methods (5th ed.). New York: Pearson Education group. 2007.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 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 sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto Presidencial n. 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. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei n. 11.096/2005 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de maio de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação. s.d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 18 de março de 2016.

BURAWOY, M. Ensino superior em crise: o contexto global. **Margem Esquerda**, n. 25, out. 2015.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aperfeiçoa e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013a.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID 2009 – 2013.** Brasília, 2013b. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>> Acesso em 24 de março de 2016.

CARNEIRO, M. C. (2012). PIBID/UNASP-Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, **Livro 2**, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246.

CARVALHO, M. P. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, n. 25, v. 2, 1999.

CASTRO, R. P. Verbete *Trabalho Abstrato*. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. (orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**, 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATINI, C. R. O modo de educar capitalista. A escola como forma social. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 258 p.

CEDRO, M. Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, n. 1, p. 125-135, mar., 2011.

CHARLOT, B. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVEZ, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CISLAGHI, J. F. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.; BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S. (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

COGGIOLA, O. Contra essa reforma Universitária. **Universidade E Sociedade**, Distrito Federal, ano XIV, nº 33, p. 13 – 21, junho de 2004.

COLLINS, P. H. The new politics of community. **American Sociological Review**, v. 75, n. 1, 7-30, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra TrabuccoValenzuela. Ed. Cortez: São Paulo, 2002.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. p. 188. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBRUN, M. **Gramsci**. Filosofia, política e bom senso. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Teacher Education for Social Transformation and its Links to Progressive Social Movements: The Case of the Landless Workers Movement in Brazil. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Northampton, U.K., v. 3, n. 2, 1-18. 2005.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUIA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: Antonio Bosco de Lima; Edaguimar Orquizas Viriato. (Org.). Política educacional e qualificação docente. 1ed.Cascavel/PR: Assoeste, p. 13-30, 2001.

EVANGELISTA, O. LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, nº 15, 2012.

FALCÃO, G. M. B.; MEDEIROS, J. B. L. P.; FARIAS, I.M.S. Estudos sobre o PIBID no ENDIPE: uma contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. ENDIPE 2014, Fortaleza, Livro 2.

FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. *In: Crise da escola e políticas educativas.* FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRO, Maria da Glória Duarte .O Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M; LIMA, M. da G. S. B.; CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas (volume I).* 1ª ed. Teresina: EDUFPI, v. 1, p. 427-440, 2012.

FONTES, V. O imperialismo tardio – expropriações, trabalho, política e cultura. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, Sepa, Portugal, em 30-31 de outubro/1o de novembro de 2010. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B8_gvWjrwU3ZQUcza0lYTHJDNEE/view> Acesso em 21 de março de 2016.

FONTES, V. Determinação, história e materialidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 209-229, jul/out, 2009.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa *In: FORMOSINHO, J. (Org.) Formação de professores.* Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora Ltda., 2009.

FRASER, N. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. *In: Claussen, D.; Werz, M (Orgs.), Kritische theorie der gegenwart.* Hannover: Institut für Soziologie and der Universität Hannover, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 39. ed. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. O Processo de Alfabetização Política. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./junho, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991a.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.20-23,

jul./ago./set. 1991b.

FREIRE, P. **Universidade e Compromisso Popular**. Campinas: PUCCAMP, 1987.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L. *Iniciação à Docência: O que temos feito?* Apresentação realizada na Universidade Federal da Bahia, 2013.

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.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, vol.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48 – 59, jun. 2014.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Verbete *Capital Humano*. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. (orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**, 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999.

GENTILI, P., OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

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

GIMENES, C.I.; PIMENTA, S. G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012? ENCONTRO LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, II, 2013, Porto.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 1 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GÓMEZ ZERMEÑO, M. Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 12, n. 1, 2010.

GONÇALVES, M. B. **Atividades experimentais em discurso**: com a palavra os professores de biologia do Estado do Paraná. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Calos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Calos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GREGÓRIO, J. R. B.; RODRIGUES, V. S. Padrão dependente de escola superior e a atual expansão da universidade brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 109 – 121, jun. 2014.

GROSSMAN, P.; HAMMERNESS. K.; MCDONALD, M. Redefining teaching, Re-imagining teacher education. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, n.15, p. 273 – 289, 2009.

IASI, M. L. **Processo de Consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

INEP. Censo da Educação Superior: 2013. Brasília: INEP/MEC, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

JAY, M. **Marxism and totality**. The adventures of a concept from Lukács to Habermas. Cambridge: Polity Press, 1984.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KING, K. Multilateral Agencies in the Construction of the Global Agenda on Education. **Comparative Education**, v. 43, n. 3, aug., p. 377-391, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Currículo, trabalho e profissionalização docente. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p-43-69, 2003.

LAMPERT, M., FRANKE, M., KAZEMI, E., GHOSSEINI, H., et al. Keeping it Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Practice. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 3, p. 226-243, 2013.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, P. de A. *et. al* (org.). Os anos Lula –contribuições para o debate crítico 2003 - 2010. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 59 - 78, 2014.

LIBÂNIO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LIMA, K. EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: o Programa REUNI. **Revista de Políticas Públicas** (UFMA), v. Especial, p. 441, 2012.

LIMA, M. S. L. A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, **Livro 2**, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246. 2012.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 3ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

LOZANO, G. V. La persistencia del marxismo (Entrevista com Adolfo Sánchez Vázquez).

Revista Internacional de Filosofía Política, n. 7, p. 185-194, 1996.

LOZANO, G. V. Los sentidos de la filosofía de la praxis. *In: En torno de la obra de Adolfo Sánchez Vázquez* (Filosofía, Ética, Estética y Política). LOZANO, G. V. (editor) Ciudad Universitaria: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 267 – 282, 1995.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LYNN, M. Discourses of community: challenges for social work. **International Journal of Social Welfare**, v. 15, p. 110-115, 2006.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31 – 50, jan.-mar. 2015.

MARIN, A. J. Ações Políticas de Formação Inicial de Professores – Manutenção de Desigualdades. *In: PIETRI, E.; SANTOS, V. M.; UTSUMI, M. C.; GALIAN, C. V. A. (orgs.) A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: O PIBID na Universidade de São Paulo (2011 -2014)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MARTÍNEZ, F. J. A filosofia da práxis de Adolfo Sánchez Vázquez. *In: VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis*. Trad. Maria Encarnación Moya. 2a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, E. M. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), Campinas, SP, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **O capital** (livro III, 2º tomo), São Paulo: Abril, 1985.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MATSKO, K.; HAMMERNESS, K. Unpacking the “urban” in teacher education: Making a case for context-specific preparation. **Journal of Teacher Education**, v. 65, n. 2, 128-144, 2013.

MAYORAL, M. R. P. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. *In: A teoria marxista hoje*: problemas e perspectivas. Boron, A. A.; A., J.; Gonzalez, S. (orgs.). 2007.

MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. Core practices and teacher education

pedagogies: A call for a common language and collective activity. **Journal of Teacher Education**, v. 64, p. 378-386, 2013.

MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 179-198, 2006.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisséia**, n. 5, 2010.

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.

MOON, B.; UMAR, A. Reorienting the agenda around teacher education and development. In: MOON, R. (Org.). **Teacher education and the challenge of development: A global analysis**. Londres: Routledge. 2013.

MURRELL, P. C. **The community teacher: a new framework for effective urban teaching**. New York: Teacher College Press, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. In: III ENCONTRO INTERNACIONAL “CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE”, Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010. Disponível em <<http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf>> Acesso em 23 de junho de 2015.

NOGUEIRA, S. M. A.; MOURA, S. A. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem.. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, Pernambuco. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Pernambuco, 2013. v. 16. p. 1-17.

NÓVOA, A. Professores para 2050. In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (Orga.) **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI**. São Paulo, Tese de Livre-Docência, FEUSP, 2006.

OLIVEIRA, T. F. **A filosofia da práxis nos Cadernos do cárcere**. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, O. B.; TRIVELATO, S. L. F. Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação? **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

ORLANDI, E. P. **Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Florianópolis : UFSC, 2011.

PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. *In*: **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 2009.

PEREIRA, M. F. R.; PEIXOTO, E. M. M. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. Especial, p. 216-224, mai. 2009.

PIETRI, E.; SANTOS, V. M. Apresentação. *In*: PIETRI, E.; SANTOS, V. M.; UTSUMI, M. C.; GALIAN, C. V. A. (orgs.) **A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: O PIBID na Universidade de São Paulo (2011 – 2014)**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *In*: Cavalcante et al. (Org.). **DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: DIÁLOGOS SOBRE A ESCOLA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SOCIEDADE**. 1ª ed. Fortaleza: EDUECE, v. 4, p. 1155 – 1172, 2015.

PIMENTA, S. G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. *In*: **Qualidade da Escola Pública: políticas, didática e formação de professores**. LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs). Goiânia. CEPED Publicações, p. 91 – 106, 2013.

PIMENTA, S. G. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.), **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. *In*: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. do R. S.; LIBÂNEO, J. C. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 37, p. 63 – 97, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINA, L. D. Empresários e responsabilização educacional: ensaio sobre a atuação de novos intelectuais coletivos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 88 – 97, jun. 2014.

PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, B. J. O *tempo* na construção da docência. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIKOWSKI, G.; MCLAREN, P. Postmodernism in Educational Theory. In: **Marxism Against Postmodernism in Educational Theory**. HILL, D. *et al.* (orgs.). Boston: Lexington Books, 2002.

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. **Comparative Education Review**, n. 56, v. 4, p. 584 – 607, 2012.

RODRIGUES, M. de F. **Da Racionalidade Técnica à “nova” epistemologia da Prática**: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese de Doutorado em Educação, UFPR. Curitiba, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SAFATLE, V. O trabalho do impróprio e os afetos da flexibilização. **Veritas**, Porto Alegre, v. 60, n. 1, p. 12-49, jan.-abr. 2015.

SAFATLE, V. Os deslocamentos da dialética. In: **Três estudos sobre Hegel** / Theodor W. Adorno. Tradução Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANDLER, J. Community-based popular education, migration, and civil society in Mexico: Working in the space left behind. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN L. A. (Orgs.). **The Routledge international handbook of critical education**. United Kingdom: Taylor & Francis, p. 421-433, 2009.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX ENDIPE**, v. III. Águas de Lindóia, 1998.

SANTOS, V. M. A. Ações Cooperativas entre Universidade e Escola para a Formação de Professores. In: PIETRI, E.; SANTOS, V. M.; UTSUMI, M. C.; GALIAN, C. V. A. (orgs.) **A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores**: O PIBID na Universidade de São Paulo (2011 -2014). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v.9, n.1, p. 07-19, jan/jun.2011.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380 – 393, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7a ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. *In*: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 15 mar. 2012(b), Seção I, p. 44.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense. 2a Ed. 1988.

SCHÖN, D. **EDUCANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemes, 2000.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez., 2006.

SENA, C. M. **Interação universidade-escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de química da PUCRS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, R. T. Teacher training and the syllabuses adopted in a community education movement in Rocinha. **Educação em Revista**, v. 48, p. 61-80, 2008.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cotez. 3^a ed. 1995.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de. (Coord.). Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação. **Textos FCC**, v. 44, abr. 2015. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SINGER, A. CUTUCANDO ONÇAS COM VARAS CURTAS – O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, n. 102, p. 43 – 71, jul. 2015.

SIQUEIRA, M. T. A. D. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

TATTO, M.T.; PLANK, D. The dynamics of global teaching reform. In: TATTO, M.T. (Org.). **Reforming teaching globally**. Oxford, U.K: Symposium Books.2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLO, César. La profesionalización docente en latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 67-87, jun. 2013.

TIBURI, M. **Como conversar com um fascista**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor Litoral. **Projeto Político Pedagógico**. 2008. Disponível em <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf> Acesso em 27 de junho de 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, K. M., DALMORO, M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Administração (ANPAD), XXXII, 2008, Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro de 2008.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? *In*: **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.) Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

YAMAMOTO, E. Y. A comunidade dos contemporâneos. **Galaxia**, n. 26, p. 60-71, dez. 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61(1-2), p. 89–99, 2010a.

ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. **Teaching and Teacher Education**, n. 26, p. 1544-1552, 2010b.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago.

2008.

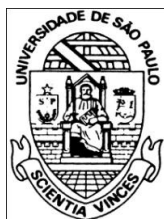
ZEICHNER, K. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. **Teacher College Record**, v. 92, n. 3, Spring. 1991.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, 66, v. 2, 122-135, 2015.

ZEICHNER, K.; BIER, M. The turn toward practice and clinical experiences in U.S. teacher education. **Beitrage Zur Lehrerbildung**, v. 30, n. 2, p. 153-170, 2013.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?

Pesquisadora: Camila Itikawa Gimenes

Orientadora: Prof^a Dr^a Selma Garrido Pimenta

1º Questionário para licenciandos bolsistas do PIBID/UFPR.

Esta é uma pesquisa sobre a formação de professores. Pedimos sua colaboração, respondendo o questionário a seguir.

Obrigada.

Dados de identificação

Curso de Graduação: _____

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Sexo: () Masculino () Feminino

Ano de ingresso na UFPR: _____

Contato – Celular: _____

E-mail: _____

1. Você já foi bolsista PIBID anteriormente?

A. Não.

B. Sim.

Se sim, durante quanto tempo? _____

2. Sobre o seu curso:

A. apenas licenciatura.

B. apenas bacharelado.

C. bacharelado e licenciatura.

D. estou no ciclo básico, ainda não fiz a opção sobre qual modalidade seguirei.

3. Você se identifica com a profissão de professor(a)?

- A. Sim.
- B. Não.
- C. Em parte.
- D. Ainda não sei.

4. Indique, dentre as alternativas a seguir, a principal razão para o seu interesse em um curso de licenciatura.

- A. Porque desejo ser professor.
- B. Porque não tive outra alternativa.
- C. Porque posso trabalhar em mais de uma escola.
- D. Por influência de minha família.
- E. Porque tenho vocação.
- F. Porque essa profissão ainda oferece possibilidade de emprego.
- G. Porque posso intervir diretamente na sociedade.
- H. Queria bacharelado, mas a concorrência em licenciatura era melhor.
- I. Queria bacharelado, mas no período noturno apenas a licenciatura é ofertada.

5. Você pretende ser professor(a)?

- A. Sim.
- B. Não.
- C. Ainda não me decidi.

Em caso de resposta (a) Sim ou (c) Ainda não me decidi para a questão anterior, responda a questão 6 abaixo:

6. Indique, dentre as alternativas a seguir, a principal razão para querer atuar como professor(a).

- A. Porque nessa profissão tenho autonomia para realizar meu trabalho.
- B. Porque a profissão me permite exercer outra atividade concomitante.
- C. Porque tenho vocação para ensinar.
- D. Porque meu trabalho é confortável e conveniente.
- E. Porque sou bem remunerado.
- F. Porque contribuo diretamente para melhorar a sociedade.

7. Em relação à docência:

- A. ainda não exerceu a docência.
- B. exerce ou já exerceu a docência.
- C. não pretende exercer a docência.

Caso exerça ou já exerceu a docência, responda a questão 8 e 9 abaixo.

8. Assinale uma ou mais alternativas que indicam como é/foi o seu percurso profissional na área da educação:

- A. Na Educação Básica Pública Municipal.
- B. Na Educação Básica Pública Estadual.
- C. Na Educação Básica Pública Federal.
- D. Na Educação Particular.
- E. No Ensino Superior Público
- F. No Ensino Superior Particular.
- G. Em outros espaços educacionais.

9. Há quantos anos você atua/atuou como professor?

- A. Menos de 1 ano.
- B. De 1 a 2 anos.
- C. De 3 a 4 anos.
- D. De 5 a 6 anos.
- E. De 7 a 8 anos.
- F. 9 anos ou mais.

10. Avalie o seu grau de concordância com as afirmações a seguir em relação as suas motivações para ser bolsista PIBID, sendo que:

1 - discordo completamente;

2 - discordo parcialmente;

3 – indiferente;

4 – concordo parcialmente;

5 – concordo completamente.

Para isso, assinale o número que melhor representa sua avaliação.

• Quero ser professor.

1. Discordo completamente	2. Discordo parcialmente.	3. Indiferente.	4. Concordo parcialmente.	5. Concordo completamente.
---------------------------	---------------------------	-----------------	---------------------------	----------------------------

• Oportunidade de ter uma bolsa.

Discordo completamente	2. Discordo parcialmente.	3. Indiferente.	4. Concordo parcialmente.	5. Concordo completamente.
------------------------	---------------------------	-----------------	---------------------------	----------------------------

• Melhorar meu currículo com uma experiência de estágio.

Discordo completamente	2. Discordo parcialmente.	3. Indiferente.	4. Concordo parcialmente.	5. Concordo completamente.
------------------------	---------------------------	-----------------	---------------------------	----------------------------

• Aproximação com a prática, por poder estar mais próximo à realidade escolar.

Discordo completamente	2. Discordo parcialmente.	3. Indiferente.	4. Concordo parcialmente.	5. Concordo completamente.
------------------------	---------------------------	-----------------	---------------------------	----------------------------

• **Complementar minha formação docente com outras experiências além da grade regular da licenciatura.**

Discordo completamente 2. Discordo parcialmente. 3. Indiferente. 4. Concordo parcialmente. 5. Concordo completamente.

• **Aprofundamento de estudos teóricos sobre questões referentes à educação.**

Discordo completamente 2. Discordo parcialmente. 3. Indiferente. 4. Concordo parcialmente. 5. Concordo completamente.

• **Possibilidade de intervenção na realidade.**

Discordo completamente 2. Discordo parcialmente. 3. Indiferente. 4. Concordo parcialmente. 5. Concordo completamente.

• **Se necessário, você teria disponibilidade para participar de outras etapas desta pesquisa?**

Sim.

Não.

• **Em caso de desligamento desse projeto PIBID, você concorda em nos informar o motivo de tal decisão?**

1 Sim.

2 Não.

13. Quais são suas expectativas em relação a sua participação e ao desenvolvimento desse projeto PIBID?

Roteiro para entrevista semi-estruturada com professor da universidade

1ª etapa

1) Sobre o professor

- a) Como vem sendo seu envolvimento com a licenciatura e a formação docente? (É professor de disciplina pedagógica? Tem experiência com projetos na área? Tem publicação em pesquisa em educação?)
- b) Comente sobre o projeto. Por que essa temática? Como ela contribui para a formação docente?

2) Sobre o PIBID enquanto política pública:

- a) O que você entende por “iniciação à docência”?
- b) Quais os problemas que o PIBID pretende superar?

3) Sobre a relação escola e universidade:

- a) Como se deu a escolha da escola parceira?
- b) Qual a contribuição esperada do professor da escola básica para com o desenvolvimento do projeto?

4) Sobre as atividades a serem realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto

- a) Quais são as suas expectativas com o desenvolvimento desse projeto? O que você espera que os licenciandos desenvolvam/produzam/aprendam ao longo desses dois anos?
- b) Quais os critérios para a seleção dos licenciandos bolsistas? O número de candidatos era muito superior ao número de bolsas?
- c) São previstos estudos teóricos? Como eles se relacionam com a etapa do estágio nas escolas?
- d) O desenvolvimento dos projetos PIBID possui alguma relação com o estágio? E em relação com a pesquisa, como deve ser essa relação?
- e) Como se dá a articulação do projeto do PIBID e o projeto político pedagógico do curso/instituição?

2ª e 3ª etapas

- 1) Quais foram as atividades desenvolvidas nesse período? Houve alterações entre a proposta inicial e o trabalho atualmente desenvolvido?

- 2) Avaliação sobre o trabalho realizado no período.
 - a) Como você avalia essas atividades?
 - b) Como você avalia o seu envolvimento com o PIBID?
 - c) Como você avalia a participação dos estudantes e dos professores supervisores?
 - d) Qual tem sido o papel da coordenação institucional?

- 3) Pretende continuar coordenando um subprojeto PIBID?

- 4) Há muita procura por parte dos alunos para participar do programa? E dos professores das escolas básicas?

- 5) Quais os pontos fortes do PIBID? O que você mudaria no programa?

Roteiro para entrevista semi-estruturada com professor da educação básica

1ª etapa

1) Perfil: percurso pela educação

- a) Qual sua formação?
- b) Há quanto tempo trabalha na educação básica?
- c) Trabalha com que anos atualmente?
- d) Você gosta de ser professor?

2) Como você soube do PIBID? Como foi a seleção?

3) O PIBID na escola

- a) Como a direção vê o PIBID? Qual o espaço do PIBID dentro da escola? Como é a relação com os demais colegas?
- b) Como é a relação do PIBID com a secretaria de educação?
- c) Como você acha que o PIBID pode contribuir para com a escola?
- d) O que você está achando do desenvolvimento do PIBID? Quais foram as suas atividades até o momento?

4) Quais são suas expectativas com o desenvolvimento desse projeto?

5) Quais são suas contribuições para a formação dos futuros professores? Você se vê como formador de professores (se vê como um parceiro)?

6) Você recebeu algum tipo de orientação sobre o seu trabalho no PIBID?

7) Você participa das decisões que são tomadas nesse projeto?

2ª e 3ª etapas

- 1) Quais foram as atividades desenvolvidas nesse período? Houve alterações entre a proposta inicial e o trabalho atualmente desenvolvido?
- 2) Você participa das decisões tomadas no desenvolvimento do projeto?
- 3) Avaliação sobre o trabalho realizado no período.
 - a) Como você avalia essas atividades?
 - b) Como você avalia o seu envolvimento com o PIBID?
 - c) Como você avalia a participação dos estudantes e dos professores coordenadores?
 - d) Qual tem sido o papel da coordenação institucional?
- 4) Pretende continuar supervisor do PIBID?
- 5) Quais os pontos fortes do PIBID? O que você mudaria no programa?
- 6) O que mudou na sua sala de aula/na sua rotina escolar com o PIBID?
- 7) Você já acompanhou aluno de prática de ensino? Há diferença entre o trabalho desenvolvido na prática de ensino e no PIBID?

Roteiro para entrevista semi-estruturada com licenciandos bolsistas

1ª etapa

1) Questões de identificação:

- a) Por que Física? Por que você escolheu o curso de licenciatura?
- b) Você quer ser professor?
- c) Você já lecionou? Se sim, como foi essa experiência?

2) Questões sobre a formação docente:

- a) Qual a sua expectativa com o curso de licenciatura? Você está gostando do curso?
- b) As disciplinas do curso discutem questões relacionadas à escola? Qual disciplina faz essa discussão?
- c) Você já foi à escola por alguma disciplina? Alguma disciplina teve como proposta ir à escola?

3) Questões sobre o PIBID:

- a) Gostaria que você comentasse sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas no PIBID desde o início desse projeto.
- b) Como tem sido a ação de vocês junto à escola e com as professoras da escola?
- c) Você está gostando? Por quê? O que falta?
- d) Qual a sua opinião sobre as reuniões de estudo e planejamento? E sobre o trabalho na escola? Há relação entre elas?
- e) Quais são suas expectativas em relação ao PIBID?
- f) Antes do PIBID você já havia pensado em se dedicar à educação?
- g) Você vê algum tipo de relação entre o que você faz aqui no PIBID e o seu curso de licenciatura?

2ª e 3ª etapas

- 1) Quais foram as atividades desenvolvidas nesse período? Houve alterações entre a proposta inicial e o trabalho atualmente desenvolvido?

- 2) Você participa das decisões tomadas no desenvolvimento do projeto?

- 3) Avaliação sobre o trabalho realizado no período.
 - a) Como você avalia essas atividades?
 - b) Como você avalia o seu envolvimento com o PIBID?
 - c) Como você avalia a participação dos professores supervisores e coordenadores?
 - d) Qual tem sido o papel da coordenação institucional?

- 4) Pretende continuar participando do PIBID?

- 5) Quais os pontos fortes do PIBID? O que você mudaria no programa?

- 6) Que relações você estabelece entre PIBID e o seu curso de licenciatura?



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa cujo título é “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?” que tem como pesquisadora responsável Camila Itikawa Gimenes, aluna de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela Prof^ª Dr^ª Selma Garrido Pimenta que podem ser contatadas, respectivamente, pelo e-mail cigimenes@gmail.com e sgpiment@usp.br ou telefone (11)98365-6769 e (11)3091-2024. O presente trabalho tem por objetivos descrever, compreender e discutir os processos formativos de quatro subprogramas vinculados ao PIBID/UFPR de licenciaturas da área das ciências da natureza: Ciências (campus Litoral), Ciências Biológicas, Física e Química (campus Curitiba), a partir da compreensão de formação docente que perpassa esses projetos e dos elementos que constituem esse fundamento tal como é traduzido nas relações, atividades e discursos dos sujeitos envolvidos nos projetos investigados. De modo algum há intenção de emitir juízos de valor sobre os programas investigados; tal atitude é contrária ao espírito investigativo exigido pelo trabalho científico. Minha participação consistirá em participar de entrevista semi-estruturada individual com agendamento prévio de acordo com minha disponibilidade. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ R.G. _____

Assinatura: _____