

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A DIMENSÃO PRÁTICA EM FOCO PELA LENTE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Deniele Pereira Batista*

Resumo

O presente trabalho situa-se no campo da formação inicial do professor da educação básica, com foco na sua dimensão prática. Situa a prática como um importante componente da formação inicial docente, ao mesmo tempo em que mostra a sua fragilidade. Apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) como uma política que tenta dar uma resposta às dificuldades constatadas no campo. Articula o PIBID ao estágio e às práticas pedagógicas curriculares nos cursos de licenciatura, sinalizando que o programa apresenta requisitos que agregam valor à formação inicial do professor, sem, contudo, conseguir operar mudanças concretas na estrutura dos cursos a despeito da sua dimensão prática. Conclui-se que o PIBID, para além de suas limitações, pode oferecer boas pistas para uma possível revisão da forma como se estrutura a prática nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação inicial. Prática. PIBID. Política pública.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A PRÁTICA EM FOCO

A desconexão entre a formação docente no âmbito acadêmico e nas escolas tem sido um dos problemas que aflige há alguns anos a formação inicial de professores. A formação na universidade, predominante teórica, parece relegar ao segundo plano a parcela da formação que acontece na prática (ZEICHNER, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; NÓVOA, 2009; GATTI; NUNES, 2009). Darling-Hammond (2009 apud ZEICHNER, 2010) se refere a esta falta de conexão como o “calcanhar de Aquiles” (p. 484) da formação de professores.

A ação docente extrapola o domínio de conhecimentos teóricos: implica uma atuação no indeterminado, na incerteza (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2001). Assim, vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, a força das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em experiências de aprendizagem profissional essenciais para quem busca a carreira do magistério.

Estudos apontam para a importância das experiências de campo para a aprendizagem docente, supondo que a maior parte daquilo que o futuro professor precisa aprender poderia efetivar-se no exercício da docência, isto é, na prática mesmo (ZABALZA, 2006, 2011; ZEICHNER, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; SCHÖN, 2000; NÓVOA, 2009). O período das práticas (contato com o cotidiano da escola) pode proporcionar ao estudante o enfrentamento

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Telefone: (32)3236-8868. E-mail: deniele.batista@uff.edu.br.

de situações complexas nas quais precisa colocar em funcionamento não apenas os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas de seu curso, mas também conhecimentos outros que não foram adquiridos nestas mesmas disciplinas. Para os referidos autores, os conhecimentos possivelmente mobilizados durante a prática complementar e consolidariam a formação necessária ao exercício do magistério.

Gatti, Barreto e André (2011) corroboram os pensamentos acima ao afirmarem que:

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando- os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (p. 136).

No Brasil, as atuais políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, dentre as quais destaco neste artigo, em especial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), parecem caminhar no sentido de contemplar o que dizem os autores acima, porquanto o reconhecimento da importância do contato com a prática docente se mostra premente. Diniz-Pereira (2011) assim nos elucida:

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se hoje outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consonantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação (p. 204).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, em 18

de fevereiro de 2002, por sua vez, buscam maior movimentação no campo da prática, a fim de que os cursos de licenciatura possam promover experiências profissionais válidas nessa etapa tão crucial para a formação de futuros professores que atuarão na educação básica. Neste cenário, as práticas pedagógicas curriculares e o estágio curricular supervisionado são centralmente indicados como possibilidades para que os licenciandos aprendam em contextos profissionais reais, isto é, nas escolas. Com efeito, a dimensão prática dos cursos de formação inicial de professores em nível superior é assim entendida:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p. 4).

Como se vê, a dimensão prática vai além do estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes experiências que se dão em contextos reais da profissão docente. Para tanto, ocupa-se de procedimentos de observação, reflexão, discussão, compartilhamento e ação direta. Supõe-se que o contato do licenciando com o cotidiano da escola lhe permita o desenvolvimento de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas.

No entanto, o que se observa é que essa mesma especificidade/possibilidade das práticas, presentes na matriz curricular, pode ser lida como um dos seus principais desafios, pois a relação entre os campos (teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente) se mostra frágil (LÜDKE, 2012; LÜDKE e BOING, 2012; CALDERANO, 2012).

Ao lançarmos um olhar sobre os cursos de licenciatura, percebemos lacunas no tocante às

aprendizagens dos licenciandos em contextos de prática. Gatti e Barreto (2009) associam a insuficiência ou a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, enormemente expandidas pelo setor privado a partir dos anos 1980, à constatação de que

os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes (p. 201).

Gatti e André (2013) tocam no cerne do problema relacionado à prática nos cursos de formação:

Os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto, do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. Nilda Alves (1992, p. 64) ao discutir o conceito limitado de prática que se prende ao senso comum lembra que “... é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido (GATTI; ANDRÉ, 2013 apud BRASIL, 2013, p. 100).

Além dessa constatação, ao fazer um recorte no campo do estágio curricular supervisionado, Gatti e Nunes (2009) afirmam que, embora algumas instituições públicas de formação de professores tenham apresentado nos últimos anos (a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais) alterações bastante interessantes no que tange a esse componente curricular – como a articulação de todas as licenciaturas por meio de uma coordenação,

a instalação do estágio ao longo do curso e, em alguns casos, a ampliação da sua carga horária –, o que se observa é que tais medidas ainda são insuficientes, sendo necessária uma mudança na concepção de estágio. A carga horária ampliada ou mesmo a presença das experiências de campo perpassando boa parte do curso esbarram na frequente falta de planejamento para o tempo em que os licenciandos passam nas escolas. Esse quadro, de falta de intencionalidade nas práticas, resulta em “uma atuação de supervisão ‘imediatista’, ‘espontaneísta’, ‘ocasional’, ‘pontual’, ‘caseira’, isto é, demasiado dependente do fluir do dia a dia da classe, demasiado emergente, sem objetivos claramente definidos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 96). Nas palavras de Zeichner (2010), as experiências de campo devem “efetivar a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas” (p. 484). Para o autor, alguns propósitos dessas experiências podem limitar o seu valor como experiência de aprendizagem docente.

Como vemos, é necessário (re)pensarmos a permanência dos licenciandos nos campos de prática (escolas). A ausência de mudanças profundas na estrutura dos cursos de formação inicial de professores, capazes de imprimir maior relevância à dimensão prática no processo formativo, pode ser melhor compreendida com as palavras de Gatti, Barreto e André (2011):

As gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações é alentadora, mas fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores? (p. 135).

Daí evidencia-se uma precariedade que abrange diversos elementos do processo formativo, passando

pela estrutura institucional, gestão, currículo, propostas de formação docente, professores formadores e, conseqüentemente, afetando a formação do futuro professor. Esse quadro desalentador traz como consequência o surgimento de algumas políticas e programas destinados, ao fim e ao cabo, a preencher lacunas evidenciadas na dimensão prática da formação de futuros professores. Oriundas do governo federal ou dos estados, essas propostas surgem para operar uma maior participação nos cursos de formação inicial de professores, sem, contudo, em nosso entender, provocar mudanças concretas na estrutura dos cursos. Para fins ilustrativos, podemos mencionar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente e o Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade (mais conhecido como Bolsa-Alfabetização), oriundos da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, respectivamente.

Com base nas considerações até aqui feitas, que apontam para a importância da prática no processo de aprendizagem da profissão docente, bem como para as dificuldades de sua operacionalização nos cursos de licenciatura, consideramos relevante a análise de uma política pública que vem ganhando expressão no âmbito da formação inicial, especialmente por buscar maior valorização à dimensão prática no processo formativo dos licenciandos: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. ESPAÇO ALTERNATIVO DE FORMAÇÃO INICIAL: O PIBID

Como vimos, é perene o problema da formação inicial de professores para atuação na educação básica, sobretudo no que se refere à dissociação entre teoria e prática, na qual a segunda é relegada a um plano de menor importância, ainda que se reconheça

o seu potencial para a aquisição de conhecimentos relacionados ao exercício do magistério.

Como crises costumam gerar mudanças, é sobre mudanças passíveis de serem operadas por uma política pública nos cursos de formação inicial de professores que nos deteremos daqui em diante.

A reforma da educação não foi implementada de maneira uniforme, tampouco conseguiu operar mudanças paradigmáticas no modelo de escolarização. Sobre isso, Dourado (2007) chama atenção para os efeitos reais das políticas públicas no campo educacional na década de 1990:

Ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007 *apud* LESSA, 2012, p. 31-32).

É sem perder de vista o pensamento acima que pretendemos “olhar” para o PIBID, isto é, reconhecendo que apesar de constituir-se como uma tentativa para contornar os problemas da formação inicial de professores da educação básica, não se configura propriamente uma solução. O *cenário de hibridismo* que se forja, longe de representar *parâmetros orgânicos* de propostas de formação, pode resultar em uma realidade *excludente e seletiva*.

O governo federal tem buscado uma maior aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, ou, dito de outra forma, entre a formação acadêmica e o trabalho real do professor.

Esse esforço repousa na intenção de oferecer aos futuros docentes uma formação mais próxima do seu contexto de atuação profissional, algo que, como vimos, é, ainda hoje, uma dificuldade encontrada pelas instituições formadoras. Com efeito, o PIBID emerge nesse contexto de esforços.

Instituído pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto nº 7.219/2010, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas tanto para alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura, selecionados para integrar o projeto institucional, quanto para professores, da escola e da universidade. Nesse programa, o docente da escola pública, integrada ao projeto, que tem a função de receber os licenciandos, acompanhar e supervisionar as atividades destes na escola, é chamado de “professor supervisor”. Já o professor da universidade que assume a responsabilidade pela organização e execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição é chamado de “coordenador institucional” ou “coordenador de área”, quando desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica.

São objetivos do PIBID:

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; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, artigo 3º).

O alcance dos objetivos acima encontra suporte na atuação dos estudantes bolsistas sempre de forma planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e pelos professores supervisores, ambos assumindo a sua parcela de responsabilidade com a formação dos licenciandos.

As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do programa devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem participar instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica (Parfor e UAB) (BRASIL, 2013).

As instituições aprovadas pela CAPES recebem bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES e devem dedicar uma carga horária mínima de 30 (trinta) horas mensais ao programa.

Além do desenvolvimento da proposta de trabalho no interior das escolas e com os bolsistas, as instituições cujos projetos forem selecionados devem organizar seminários com todos os participantes, a fim de apresentarem os resultados alcançados, de forma a favorecer o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES e seus efeitos na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição (BRASIL, 2013).

Importa dizer que o PIBID se diferencia do estágio curricular 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 seus projetos. A ideia é que a inserção no cotidiano das escolas seja orgânica e não meramente de caráter de observação (como muitas vezes acontece no estágio), propiciando ao bolsista a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas, algo essencial para sua formação docente (BRASIL, 2013).

Em 2013, foi publicado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, o Relatório de Gestão com a consolidação das ações empreendidas pela CAPES, no período de 2009 a 2013, para a formação de professores para a educação básica. Os dados sobre o PIBID, apresentados neste documento, são provenientes de pesquisa feita pela DEB, nos anos de 2012 e 2013, na fase de acompanhamento e avaliação da política (etapas tão comuns em uma política pública). A partir dos resultados obtidos, propõe-se o realinhamento e o melhoramento da política (etapas subsequentes às anteriores).

No referido documento são apresentados dados que nos fornecem uma visão geral da evolução do PIBID ao longo dos anos:

Tabela 1 – PIBID – Evolução dos recursos executados.

Gastos com bolsas e custeio	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

Fonte: BRASIL, 2013. Elaboração própria.

Tabela 2 – PIBID – Evolução do número de bolsas concedidas no período de 2009 a 2012.

Bolsas concedidas a bolsistas de iniciação à docência	2009	8.882
	2010	2.441
	2011	10.526
	2012	18.221
	Total	40.070
Bolsas concedidas a professores coordenadores	2009	557
	2010	165
	2011	1.039
	2012	1.241
	Total	3.002
Bolsas concedidas a professores supervisores	2009	1.167
	2010	414
	2011	1.727
	2012	2.941
	Total	6.249
Total	2009	10.606
	2010	3.020
	2011	13.292
	2012	22.403
	Total	49.321

Fonte: BRASIL, 2013. Elaboração própria.

Tabela 3 – PIBID – Evolução do número de IES e escolas.

IES participantes	2009	43
	2011	146
	2012	195
Escolas públicas participantes	2009	266
	2011	1.938
	2012	4.160

Fonte: BRASIL, 2013. Elaboração própria.

Depreende-se dos quadros acima que, em termos quantitativos, trata-se de uma política de elevado

orçamento financeiro e com visível crescimento, dado o aumento significativo de bolsas concedidas e de instituições envolvidas.

Do ponto de vista mais qualitativo, de uma forma geral, a avaliação do PIBID, feita pela DEB, reforça

a proposição de que o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica. Esses impactos também destacam que as escolas participantes do programa têm se beneficiado com a presença dos bolsistas em seu interior, quer pela mobilização de diferentes atividades que problematizam a formação docente a partir de questões pertinentes à escola, quer pelo estreitamento da relação teoria-prática (BRASIL, 2013, p. 94).

Com base na afirmação acima, bem como em tantas outras afirmações relacionadas a aspectos do programa avaliados e apresentados no Relatório de Gestão, parece que encontramos-nos diante de uma política extremamente positiva. Todavia, importa observar que se trata de uma avaliação “feita de dentro”, ou seja, por órgão da própria CAPES (quem criou e implantou o programa). Quando lemos que o PIBID é “uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura”, somos levados a questionar: que força tem o PIBID para melhorar, de fato, as licenciaturas, do ponto de vista de sua estrutura e de seu currículo? A relativização desse discurso se faz necessária, uma vez que estamos nos referindo a uma política extracurricular, e que, portanto, não contempla a todos os licenciandos.

Sabemos que o estágio e as práticas pedagógicas curriculares correspondem ao rol de oportunidades reais destinadas aos licenciandos, correspondem àquilo que é concreto para todos os aprendizes da docência. Com isto em mente, teceremos a seguir algumas considerações sobre possíveis efeitos do PIBID no contexto de práticas dos cursos de licenciatura.

3. O PIBID E O QUE HÁ DE CONCRETO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Avançando a análise sobre o PIBID e buscando uma articulação com o contexto concreto das práticas dos cursos de licenciatura (composto pelas disciplinas curriculares de caráter prático, como estágio e práticas pedagógicas), depreendemos que o programa apresenta aspectos positivos que agregam valor à formação inicial e que, de certa forma, ensejam uma possível revisão dos projetos pedagógicos desses cursos. No entanto, por ser uma política extracurricular e, portanto, não atender a todos os envolvidos com a formação inicial (licenciandos, professores formadores, escolas e universidades), o PIBID não consegue operar mudanças estruturais e curriculares nos cursos de licenciatura. Esse aspecto nos remete à advertência feita por Dourado, já anteriormente mencionada, que assinala:

[...] vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007 *apud* LESSA, 2012, p. 31-32).

Por destinar-se a grupos restritos, o PIBID, em nossa análise, esbarra no princípio da equidade. Ao fazermos um recorte nos licenciandos (principais sujeitos da formação inicial), chamamos atenção para o processo de seleção dos mesmos para a inclusão no programa. Em muitos casos, observa-se que os critérios de seleção acabam por privilegiar aqueles que dispõem de requisitos cognitivo-intelectuais (como a obtenção de bons rendimentos nas disciplinas curriculares). Esse tipo de procedimento pode contribuir para que os “grupos excluídos” permaneçam em seus lugares. Daí decorre certo distanciamento da política em relação ao princípio da equidade (entendido como participação e atenção prioritária aos grupos excluídos) que, de acordo com Gajardo (2000), é um conceito quase sempre presente

no desenho de políticas e programas que pretendem assumir as atividades de reforma educativa como tarefas estratégicas. Partindo do princípio de que é importante “dar mais para quem tem menos”, seria interessante que o programa, já que precisa de um critério de seleção, se voltasse para os licenciandos que se encontrassem em condições desiguais de aprendizagem para a docência.

Portanto, em nosso entender, os aspectos acima relacionados concorrem para atribuir a essa política certo caráter compensatório. Todavia, para além de suas limitações (comuns em políticas públicas de formação de professores), importa aqui mencionarmos alguns aspectos que podem nos levar a vislumbrar caminhos outros para a formação inicial docente.

O PIBID se estrutura em torno de alguns requisitos básicos que, se incorporados nas disciplinas práticas de caráter curricular dos cursos de licenciatura, poderiam provocar um salto qualitativo na formação docente que se dá em contextos de prática. Dentre esses requisitos, destacamos: a) a valorização de uma formação docente que se estabelece associada ao chão da escola; b) o reconhecimento do professor da escola básica como coformador do licenciando; c) o inter-relacionamento entre professores da escola e professores da instituição de ensino superior; d) a criação de um espaço comum de convivência e de aprendizagem entre os participantes do programa; e) a parceria estabelecida entre escola, secretaria de educação e instituição de ensino superior.

A combinação desses requisitos acarreta em um quadro favorável à prática do futuro professor, porquanto o espaço de trocas entre os envolvidos com a formação inicial acaba por ensejar uma interdisciplinaridade. O espaço de formação que se busca valorizar no PIBID não é nem a escola propriamente dita, nem a universidade, mas a junção dessas instâncias, uma vez que quando os membros do programa estão reunidos na escola, lá estarão representantes da universidade e vice-versa, num movimento que imprime ao espaço uma multiplicidade de percepções/visões provenientes, dentre outras coisas, da natureza do trabalho de cada um dos envolvidos.

Se por um lado esses requisitos são caracterizadores do PIBID, por outro, representam as maiores dificuldades para a operacionalização das disciplinas curriculares de caráter prático (o estágio e as práticas pedagógicas) dos cursos de formação inicial de professores. A fragilidade dessas práticas é marcada, sobretudo, pelo distanciamento entre as instituições envolvidas (escola e instituição de ensino superior) e entre os professores que nelas atuam (LÜDKE, 2012; LÜDKE; BOING, 2012; CALDERANO, 2012). A ausência de parcerias revela certa falta de compromisso com a dimensão prática, a nosso ver, fundamental para a formação de futuros professores que atuarão na educação básica. Sendo assim, um dos questionamentos que fazemos é o seguinte: por que as parcerias escola/universidade e professor da escola/professor da universidade, tão bem estabelecidas no âmbito extracurricular (a exemplo do PIBID), ainda encontram dificuldades para se concretizarem no âmbito curricular? Quais esforços podem ser feitos para que as práticas de caráter curricular se aproximem dos requisitos que são particulares do programa aqui analisado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das iniciativas voltadas para a formação inicial do professor da educação básica, o que se observa é que “há uma carência visível de políticas de ação que se voltam para essa qualificação profissional inicial, em nível estrutural e curricular” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 136). Em consequência disso, vivenciamos no Brasil uma proliferação de programas e políticas que, apesar de deixarem alguma contribuição, acabam por enfraquecer o surgimento de propostas reais de melhoria nos cursos de licenciatura.

Este trabalho procurou sublinhar a importância da prática como componente na formação inicial docente, ao mesmo em que assinalou a sua fragilidade no universo dos cursos de licenciatura. Avançou na corrente de uma política pública de formação de professores, o PIBID,

mostrando maior valorização ao contexto da prática no processo formativo dos licenciandos, aproximando-os do trabalho real do professor. Contudo, o que se constata é que o PIBID não tem provocado mudanças *estruturais e curriculares* nos cursos a ele relacionados, no tocante à dimensão prática na formação para o magistério na educação básica. No entanto, para além de suas limitações, importa assinalar que o programa oferece boas pistas para uma possível revisão da forma como se estrutura a prática nos cursos de licenciatura.

Enfim, as discussões aqui empreendidas nos levam a compreender que as políticas de formação inicial de professores para a educação básica precisam ser repensadas em abrangência e de forma a provocar efetivas mudanças no currículo, especialmente no que diz respeito à estrutura e ao funcionamento das práticas docentes proporcionadas aos licenciandos; do contrário, servirão apenas para legitimar certa derrocada constatada nessa formação, conforme se estabelece hoje na universidade brasileira.

TEACHERS' INITIAL TRAINING FOR BASIC EDUCATION: A PRACTICAL DIMENSION VIEWED THROUGH THE LENS OF A PUBLIC POLICY

Abstract

The present work lies in the field of initial teachers' training in basic education, focusing on its practical dimension. It places such practice as a major component of teachers' initial training, while at the same time it shows its fragility. It displays the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID/CAPES) as a policy which tries to provide an answer to the difficulties experienced in the field. This study also seeks to link the PIBID to what is most concrete in terms of undergraduate courses, such

as internships and syllabus teaching practices, signaling that the program provides requirements which add value to the initial teacher training, without, however, being able to operate concrete changes in the structure of the courses despite its practical dimension. It shows that, apart from its limitations, the PIBID may offer good leads to a possible revision of the way we structure the practical training in undergraduate courses.

Keywords: Initial formation. Practical training. PIBID. Public policy.

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA DIMENSIÓN PRÁCTICA EN FOCO BAJO EL LENTE DE UNA POLÍTICA PÚBLICA

Resumen

El presente trabajo se sitúa en campo de la formación inicial del profesor de la educación básica, con foco en su dimensión práctica. Sitúa la práctica como un importante componente de la formación inicial docente, al mismo tiempo en que muestra su fragilidad. Presenta el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID/CAPES) como una política que trata de dar una respuesta a las dificultades constatadas en el campo. Articula el PIBID a las prácticas pedagógicas curriculares en las carreras de licenciatura, señalizando que el Programa presenta requisitos que agregan valor a la formación inicial del profesor, sin, entretanto, conseguir operar cambios concretos en la estructura de las carreras a pesar de su dimensión práctica. Se concluye que el PIBID, más allá desus limitaciones, puede ofrecer buenas pistas para una posible revisión de la forma como se estructura la práctica en los cursos de licenciatura.

Palabras-clave: Formação inicial. Prática. PIBID. Política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

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. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. *Relatório de gestão (2009-2013)*. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CALDERANO, M. A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação (UFMS)*, v. 36, p. 203-218, mai./ago. 2011.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. 2000. In: BOOKE, N. (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-338.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LESSA, P. B. *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

LÜDKE, M. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 51-63.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 1-10.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZABALZA, M. A. B. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, v. 354, p. 21-43, enero-abril, 2011.

ZABALZA, M. A. B. *El practicum en la carrera de pedagogía*. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Barcelona, 2 y 3 de junio de 2006.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Enviado em 6 de abril de 2015.

Aprovado em 9 de maio de 2015.