

INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIÇÕES DE TRÊS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

INTEGRATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN TEACHER TRAINING PROGRAMS: LESSONS FROM THREE INTERNATIONAL EXPERIENCES

Graziela Giusti Pachane¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Resumo

Este trabalho faz parte de um projeto maior cujo objetivo foi estudar mudanças curriculares em programas de formação de professores a partir de uma abordagem comparativa. Estudamos o currículo de três universidades (Harvard, Universidade do Minho e Universidade Federal do Triângulo Mineiro [UFTM]) de três países diferentes (EUA, Portugal e Brasil) nas últimas duas décadas. Para alcançar nossos objetivos, além da revisão de literatura e análise de documentos, visitamos as universidades, fizemos observações e entrevistamos professores e alunos. Utilizamos metodologias de análise de conteúdo e educação comparativa para analisar dados. Os resultados destacaram que o programa centrado na prática prevalece na educação americana; que uma abordagem focada na *práxis* é enfatizada em Portugal; e que há uma busca de uma orientação histórico-crítica no Brasil (revelada principalmente nos discursos dos professores), com forte tendência multicultural nas últimas políticas curriculares. Nossas descobertas nos ajudaram a entender como essas três universidades fazem ligações entre teoria e prática na formação de seus professores. Os dados coletados chamaram a atenção para o Programa Harvard Teachers Fellows (HTF), nos EUA, e para o PIBID no Brasil. O PIBID foi citado como uma das políticas mais importantes do Brasil na busca da melhoria da formação de professores, conectando universidades e escolas básicas, integrando teoria e prática e criando práticas interdisciplinares

¹ Graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp, no GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), na área de políticas e sistemas educacionais. Desde 2009 é docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba), onde coordenou o Ciclo Comum de Formação dos cursos de Licenciatura e Serviço Social e o departamento de Educação.

mais significativas. Apesar do seu significado, o PIBID está em risco de extinção, devido a mudanças nas políticas educacionais no país, e foi parcialmente substituído pela Residência Pedagógica. Acreditamos que o estudo dessas experiências de um ponto de vista comparativo pode ajudar planejadores de currículo, gestores do ensino superior e formuladores de políticas dedicados ao campo da formação de professores a desenvolver cursos/programas que não sejam nem excessivamente pragmáticos, nem extremamente idealizados e descolados do cotidiano escolar.

Palavras-chave: formação de professores; política educacional; currículo.

Abstract

This work is part of a larger project whose objective was to study curricular changes in teacher training programs based on a comparative approach. We studied the curriculum of three universities (Harvard, Universidade do Minho and Universidade Federal do Triângulo Mineiro [UFTM]) from three different countries (USA, Portugal and Brazil) in the last two decades. To reach our goals, in addition to literature review and document analysis, we visited the universities, made observations and interviewed teachers and students. We use methodologies of content analysis and comparative education to analyze data. The results highlighted that the practice-centered program prevails in American education; that an approach focused on praxis is emphasized in Portugal; and that there is a search for a historical-critical orientation in Brazil (revealed mainly in the teachers' discourses), with a strong multicultural tendency in the last curricular policies. Our findings have helped us understand how these three universities make connections between theory and practice in training their teachers. The data collected drew attention to the Harvard Teachers Fellows Program (HTF) in the USA, and PIBID in Brazil. PIBID was cited as one of the most important policies in Brazil in the search for improved teacher training, connecting universities and basic schools, integrating theory and practice and creating more meaningful interdisciplinary practices. Despite its significance, the PIBID is in danger of extinction due to changes in educational policies in the country, and was partially replaced by the Pedagogical Residence. We believe that the study of these experiences from a comparative point of view can help curriculum planners, higher education managers, and policy makers in the field of teacher education to develop courses / programs that are neither overly pragmatic nor highly idealized and unrelated to everyday school life.

Keywords: Teacher training; educational politics; curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um projeto cujo objetivo foi estudar, a partir de uma abordagem comparada, as mudanças curriculares na formação de professores nos

O resumo expandido desse trabalho foi previamente apresentado em encontro de pesquisa na Universidade de Oxford, Inglaterra, em julho/2018.



Estados Unidos (EUA), na Europa e no Brasil. Nosso enfoque voltou-se à formação de professores para docência dos conteúdos específicos da Educação Básica. Foram realizados estudos de caso em 3 universidades, uma de cada país: Harvard, Universidade do Minho (Portugal, representando o Espaço Comum Europeu de Educação Superior) e a UFTM.

A escolha dessas universidades não foi fortuita. A Universidade de Harvard é conhecida mundialmente pelas importantes contribuições que deu ao avanço do conhecimento científico, à educação de líderes e à perspectiva inovadora que sempre representa. Para os propósitos deste projeto, Harvard também é importante pelos processos regulares de mudanças curriculares que ele realiza. Programas desafiadores, como o Programa de Formação de Professores (TEP) e o Programa Harvard Teachers Fellows (HTF), também foram motivos para que Harvard fosse uma das primeiras escolhas em um estudo sobre a natureza do proposto aqui.

As universidades em Portugal tiveram que passar por uma série de mudanças resultantes da implementação do Processo de Bolonha. Além disso, o país mantém importantes laços históricos com o Brasil, incluindo a língua, o que poderia ser muito importante para identificar possíveis transferências da filosofia do processo de Bolonha para as universidades brasileiras. A Universidade do Minho estudou estas mudanças, construindo importantes referências críticas que, para além dos estudos curriculares aí realizados, ofereceram contribuições significativas para este projeto.

Em 2007, a UFTM iniciou um processo de criação de seis licenciamentos, cujos projetos pedagógicos foram baseados na ideia de um ciclo de formação geral e humanista, seguido por três anos de especialização. Esses cursos foram criados no âmbito de uma política pública muito específica para instituições públicas federais - Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem sido alvo de fortes críticas de pesquisadores do ensino superior, bem como da área de formação de professores.

Nosso estudo foi dividido em quatro fases: uma análise detalhada de cada



instituição, acompanhada por uma pesquisa bibliográfica correspondente (um estudo de caso sobre a formação de professores em cada instituição/país) e uma fase final de análise comparativa das políticas de formação de professores e seu impacto nas três instituições/ países analisados.

A revisão de literatura para a presente pesquisa envolveu textos sobre currículo, reforma educacional, formação de professores, pesquisa comparada, política educacional e história da educação nos três países analisados. Além de revisão de literatura e análise de documentos, visitamos as universidades, fizemos observações e entrevistamos professores e alunos. Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2008) e as metodologias de educação comparada (Bray, Adamson, & Mason, 2007; Manzon, 2011) para analisar os dados. Na sequência, apresentamos uma breve descrição dos resultados de cada instituição, bem como o ponto de vista comparativo.

Os resultados nos permitem discutir entre outros tópicos, como essas três universidades fazem o equilíbrio entre teoria e prática na formação de seus professores, a importância do recrutamento de professores comprometidos com a educação básica, e o impacto das escolhas curriculares sobre educação dos professores.

Nas seções seguintes, analisamos as três universidades separadamente, trazemos algumas observações sobre um programa extra-curricular de formação de professores (PIBID) e fazemos uma breve síntese das principais conclusões do nosso projeto.

UNIVERSIDADE DO MINHO EM PORTUGAL: A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS

A Universidade do Minho (e talvez possamos generalizar, as universidades portuguesas) buscam trabalhar a partir da ideia de integração entre estudos teóricos e prática pedagógica, esta realizada de modo particular durante o estágio curricular do mestrado, atualmente com duração de 6 meses, e que culmina com a elaboração de um trabalho final (tese). Depois de alterações decorrentes de ajustes ao Processo de Bolonha, a prática se reduz a estágio de observação, com a problematização de um aspecto do cotidiano educacional, que pode incluir a sugestão e realização de uma



intervenção. O estagiário colhe os dados e os analisa à luz da teoria estudada durante o curso, escreve, então, sua tese, e a apresenta perante uma banca examinadora.

Lembramos que dentro do Espaço Europeu de Educação Superior, o aluno realiza sua graduação em uma área do saber (3 anos) e depois, a formação para docência ocorre apenas no mestrado. Este tem duração de 2 anos e o estágio ocorre no 2º ano de formação. Como o contato com a prática é reduzido, os docentes afirmaram em suas entrevistas que buscam o tempo todo, em suas disciplinas, fazer o movimento teoria-prática-teoria.

Estas disciplinas podem variar, dependendo de cada mestrado em ensino, mas, de maneira geral, estão voltadas à didática e ao ensino do conteúdo específico da área do saber; currículo e avaliação; psicologia do desenvolvimento; a escola como organização; tecnologias educativas; educação especial, e, em mais raramente, à área de humanidades (ética, sociologia, pensamento pedagógico, etc.).

Nossos entrevistados mencionaram as bases teóricas de Piaget, os conceitos de pensamento reflexivo e de professor reflexivo (por exemplo, Antonio Nóvoa) para informar seus projetos de formação de professores. Consequentemente, a ideia de integração entre teoria e prática (e mais especificamente, a ideia de práxis) torna-se fundamental em seus programas de ensino.

As mudanças curriculares dos cursos de graduação e de mestrado são propostas pelo Ministério da Educação, em geral de modo centralizado, havendo certa margem de autonomia das universidades para escolha de algumas disciplinas a comporem seu currículo (por exemplo, oferecimento obrigatório ou não das humanidades, eletivas, etc.). A abertura ou fechamento de cursos está diretamente relacionada à empregabilidade dos alunos, segundo nossos entrevistados, e a universidade tem autonomia para fazê-lo.

Do ponto de vista oficial, entendemos que a compreensão da formação docente - como destacado acima - está centrada na educação inicial forte, focada em um domínio amplo do campo de conhecimento central do professor (conhecimento específico), em sua didática e epistemologia, e no ingresso na carreira docente com a maior qualificação



possível (atualmente, mestrado). Há uma preocupação com a formação oferecida ao futuro professor, mas parece-nos, apenas nos dois anos finais da universidade. No nível de graduação, basta se concentrar no conteúdo específico. Assim, os alunos não constroem gradualmente seu contato com a escola, nem com a prática docente.

Em nossa opinião, há um entendimento unívoco, pelo menos entre parte do corpo docente e nos documentos oficiais, que o ensino de didática específica é o caminho a ser seguido na formação dos professores. Referências a Piaget e sua epistemologia foram muito frequentes durante as entrevistas.

Com base na nossa pesquisa, há uma tendência de que os cursos de formação de professores em Portugal corram o risco de se tornarem eminentemente teóricos. Sobre isso, uma das professoras entrevistadas (Maria Rosa, 2016) fez um excelente esclarecimento, destacando a importância de “professores que preparam outros professores”, de seu compromisso com a educação básica, da necessidade de conhecimento sobre a realidade escolar e seu constante esforço para fazer a articulação entre teoria e prática. Ela também mencionou a importância da escolha de quem é responsável pelo ensino de cada disciplina, considerando seu perfil, e a importância de dar aos professores o tempo necessário para preparar as (novas) disciplinas pelas quais serão responsáveis, para se prepararem para eventuais mudanças, incluindo as principais mudanças curriculares propostas pelo governo.

Ela acrescentou que em Portugal, em geral, as universidades tendem a aceitar as normas e fazem o seu melhor dentro delas. Em suas palavras, *“embora a situação atual dos estágios não seja a mais adequada, fazemos o possível para articular o pensamento reflexivo, a prática e a teoria estudada (a ideia de práxis) para possibilitar a formação do futuro professor”*.

Diferente do Brasil ou dos EUA, onde há falta de professores, Portugal experimenta o aumento do desemprego dos professores. A população portuguesa está envelhecendo e o número de alunos do ensino básico, diminuindo. Como consequência desse processo, não há novos lugares se abrindo para jovens professores. Aulas de francês, por exemplo,



estão fechando e nenhuma universidade está interessada em abrir essa licenciatura pois os formandos provavelmente não conseguirão emprego. Como mencionado pelos nossos entrevistados, no futuro, talvez Portugal venha a se tornar um exportador de professores bem preparados para outros países, tal como já vem fazendo em outros campos do conhecimento (mencionaram algumas áreas da saúde que vem atendendo demandas, especialmente na França).

Observamos que os professores são mais respeitados em Portugal do que nos outros dois países analisados. Morgado (2014, p. 140) enfatizou as atuais políticas educacionais e curriculares, ao invés de criar condições para fortalecer a identidade profissional e melhorar o profissionalismo docente, ao contrário, teve efeitos negativos, como excesso de trabalho, excesso de estresse, perda de confiança, sentimento de incompetência, resistência à mudança, erosão da profissão, estratégias para obter resultados e uma corrida por aposentadorias. Com base em outros autores, incluindo alguns de outros países, ele destaca o “mal-estar do professor” que afeta professores em diferentes partes do mundo. Morgado, por fim, aponta que muitos desses aspectos vêm de políticas de avaliação de resultados, com cobranças que recaem diretamente sobre a pessoa do professor, sem prestar atenção à complexidade do processo educacional.

UNIVERSIDADE DE HARVARD NOS EUA: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Podemos considerar as experiências americanas como um contraponto aos modelos densamente teóricos de programas de treinamento de professores que encontramos tanto em Portugal quanto no Brasil. Eles são fortemente dedicados à prática, aos assuntos cotidianos da sala de aula e à solução dos problemas da escola e de seu entorno. Por esta razão, são considerados entre os modelos mais pragmáticos de formação de professores e pesquisadores identificam conexões com ideias de John Dewey nos programas educacionais americanos.

Nos EUA, diferentes níveis de escassez de professores causam diferentes níveis de exigência para admissão na profissão docente em cada estado e, como consequência,



a existência de uma ampla diversidade de programas de formação. Da educação a distância, em cursos de curta duração para programas de nível de doutorado, os EUA convivem com a necessidade de administrar um sistema muito complexo, onde o pré-requisito mais importante para se tornar professor é passar por um exame para obtenção de uma licença de atuação.

Esta licença é válida por um período de cinco anos e precisa ser renovada. Algumas categorias podem ter somente a primeira licença inicial, que pode ser renovada por apenas mais cinco anos, sem possibilidade de aquisição da licença profissional. Outros podem ter a licença profissional logo após o período inicial vencido. Normalmente, a licença obtida em um estado é válida em um grupo de outros, mas não há licença nacional.

O estado de Massachusetts possui programas em vários níveis, desde o Teaching for America, que praticamente trabalha com professores leigos, até programas de pós-graduação em nível de doutorado. Harvard tem cursos em nível de graduação (Programa de Formação de Professores de Graduação (UTEP) e dois de pós-graduação (TEP e HTF). A formação de professores em Harvard está mais próxima de projetos como o PIBID do que de programas regulares de graduação no Brasil, pois seus currículos podem ser alterados sempre que necessário, estando atentos não apenas à legislação e às necessidades de treinamento dos alunos, mas também às necessidades locais dos estados e das escolas.

Dessa forma, quando entrevistamos professores em Harvard, eles consideraram que deveríamos ampliar nosso estudo para outras universidades a fim de “captar” a essência da educação do professor nos EUA, porque Harvard, e o tipo de projetos que desenvolvia, poderiam ser considerados a “cereja no bolo” se comparado aos diferentes tipos de programas desenvolvidos em todo o país.

A UTEP é realizada no *college* em seus últimos anos e é considerada uma pré-graduação. O HTF é o programa mais recente da universidade e pode substituir o TEP.

A carga horária dos cursos não é tomada por disciplinas (em geral, 4 ou 5) e os



programas são relativamente curtos (1 ano ou 1 ano e meio). A ênfase é na metodologia do ensino de uma disciplina específica, nisso se assemelhando um pouco ao que observamos na Europa. Há cursos nas áreas de matemática, estudos sociais/história, inglês e ciências. Estão muito atentos a questões de multiculturalismo e às características psicológicas da adolescência, focando nos conflitos em sala de aula, nos (des)intesses dos estudantes, em suas necessidades e na relação da escola com a comunidade.

Quando conduzimos esta pesquisa, o HTF estava prestes a começar. O programa foi planejado para começar com um curso semestral de primavera e monitoria na Cambridge Harvard Summer Academy(CHSA) no final da faculdade, no último semestre.

Os participantes, em seguida, têm um ano acadêmico adicional de estágio em escolas parceiras em todo o país. Neste período, as horas de trabalho são reduzidas, a fim de dar continuidade aos estudos e permitir as sessões de formação continuada oferecidas pelo corpo docente. Tais momentos são cursos online ou reuniões por videoconferência. Os alunos retornam ao campus para concluir o programa com mais um curso e outro período de ensino monitorado na CHSA no verão seguinte. No final deste período, eles podem receber sua licença inicial de ensino, desde que sejam aprovados nos exames exigidos.

Quem desejar pode ficar e ter mais disciplinas, qualificando-se para o mestrado no final do verão seguinte. Aqueles que integrarem o ensino e tempo integral (de preferência na mesma escola onde fizeram o estágio) ao final do programa, continuarão a receber orientação e formação à distância durante os dois primeiros anos das suas carreiras.

Resumindo, os alunos realizam a prática orientada desde o primeiro semestre de sua formação, concomitantemente às disciplinas. Depois, eles ficam mais um ano e meio no programa (um dos quais trabalhando em uma escola pública) e continuam recebendo apoio dos professores por dois anos após o término do programa. Como incentivo, o HTF é gratuito, os alunos recebem um salário pelo seu trabalho como professores e com a realização de outras duas ou três disciplinas (só estas são pagas), recebem o grau de mestre por Harvard.



É importante notar que, nos EUA, não há expectativa de que os alunos ensinem pelo resto de suas vidas. A docência é geralmente entendida como um momento da vida, que pode durar alguns anos, ou ser a transição para outra carreira ou para a aposentadoria.

A docência na educação básica também é entendida como uma profissão bastante desgastante. Desta forma, o acompanhamento nos anos iniciais do HTF tem a intenção de evitar o “choque de realidade” dos professores iniciantes e fazê-los ficar mais tempo - e com menos frustração - na atividade docente. Podemos dizer que tenta evitar a evasão (antecipada) da profissão, melhorar a qualidade do trabalho docente e minimizar o *burnout*.

Nossos entrevistados lembraram que o HTF e o TEP têm estruturas um pouco diferentes. Após a oferta concomitante de ambos, serão realizadas avaliações para mostrar qual programa é o mais apropriado, se ambos devem permanecer, se devem ser aglutinados e sofrer melhorias, etc.

Na literatura analisada para a presente pesquisa, o texto que mais examina sobre a formação de professores nos EUA foi o estudo de Darling-Hammond (2014). Entre outros aspectos destacados pela autora, ela apontou que um importante marco para as mudanças nos programas de formação de professores americanos foi o Relatório Anual de Educação do Estado de 2002 (Darling-Hammond, 2014, pp. 130-131). Observando que o sistema de certificação de professores estava “quebrado”, o relatório sugeriu a necessidade de preparar melhor as habilidades comunicativas dos professores, o domínio do conteúdo e fortalecer o contato com as escolas, eliminando outros obstáculos burocráticos. O autor esclarece ainda que, além do programa “No ChildLeftBehind”, as propostas do documento foram utilizadas por alguns estados para suprimir a preparação profissional específica dos professores, basicamente exigindo o teste de suficiência.

Assim, com a falta de profissionalização na carreira em muitas partes do país, entendemos a ideia de nossos entrevistados de que a educação oferecida por Harvard é a “cereja do bolo” e estaria bem distante da realidade educacional americana.



O estudo de Darling-Hammond também analisa pesquisas sobre o impacto dos vários tipos de preparação para o ensino nos EUA em termos da permanência na carreira docente, eficiência de ensino, destacando algumas das características que parecem ser diferenciais qualitativos desses programas de treinamento. Seus resultados (Darling-Hammond, 2014, pp. 138-139) mostraram que, entre os diferenciais de um bom curso de formação, estão:

1. Visão clara do que é um bom ensino permeando todo o curso e experiência prática, criando um conjunto coerente de experiências de aprendizagem;
2. A existência de padrões bem definidos de desempenho e prática profissional que são usados para orientar e avaliar o curso e a prática;
3. Um currículo central forte, ministrado no contexto da prática, com base no conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes, compreensão do contexto social e cultural, currículo, avaliação e pedagogia (didática) do conteúdo a ser ensinado;
4. Experiências práticas supervisionadas de pelo menos 30 semanas, e oportunidades para o aluno ensinar em cada programa, experiências cuidadosamente selecionadas para fortalecer o que é ensinado simultaneamente no curso e intimamente interligado com ele;
5. Uso de estudos de caso, pesquisa, avaliação de desempenho e portfólios que relacionam a aprendizagem aos problemas da prática diária;
6. Estratégias específicas para confrontar crenças e pressupostos pré-estabelecidos de professores em formação sobre aprendizagem e aprendentes, e aprender sobre diferentes experiências e pessoas;
7. Um relacionamento forte, conhecimento compartilhado e crenças compartilhadas entre professores de escolas e universidades, para trabalhar juntos na transformação do ensino, da educação escolar e da formação de professores.

Estas são as direções que podemos observar na prática de Harvard e, em certa medida, também na experiência analisada em Portugal (especialmente nas disciplinas,



embora a ênfase na prática não seja tão profunda como no modelo americano). Programas específicos no contexto brasileiro, como o PIBID, também apresentam algumas dessas características, embora nossas licenciaturas regulares sejam cursos muito diferentes dos americanos.

UFTM NO BRASIL: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

No estudo de caso brasileiro, destacamos a experiência da UFTM. Seus cursos de licenciatura foram criados dentro do REUNI, um projeto federal para ampliar o número de cursos e instituições de ensino superior no país, especialmente fora dos principais centros econômicos dos estados.

No Brasil, diferente dos outros países analisados, a formação de professores é realizada em nível de graduação (curso de quatro anos), em um curso de licenciatura que é oferecido juntamente com o grau de bacharel. Os cursos geralmente oferecem um conjunto de disciplinas na área específica (física, geografia, idiomas e literatura, etc.), disciplinas relacionadas ao ensino desses conteúdos e disciplinas relacionadas ao campo da educação e ciências humanas (sociologia, sociologia da educação, psicologia, história da educação, didática, política de educação, etc.). Existem alguns componentes obrigatórios (como LIBRAS), alguns com cargas horárias fixas estabelecidas (como prática pedagógica), porém, em grande parte da carga horária do curso, as universidades têm flexibilidade para escolher as disciplinas a oferecer.

Ao longo de nosso estudo pudemos observar que existem diferentes influências teóricas na educação brasileira, desde abordagens tradicionais tecnocráticas até multiculturais, tanto no que diz respeito a políticas quanto nas práticas. Nos discursos de professores e alunos, e em documentos curriculares, como por exemplo nos projetos pedagógicos de cursos, a abordagem sócio-histórica frequentemente aparece. Dermeval Saviani (1980; 2000) é um nome bastante mencionado, assim como Paulo Freire (1970; 1997). Suas concepções são consideradas como uma espécie de ideal a ser seguido, embora os estudantes mencionem sentir que a prática no cotidiano das salas de aula se



aproxima mais de uma abordagem tradicional e conservadora.

Os cursos da UFTM que analisamos foram criados com características especiais. Uma delas foi a tentativa de implantar o Ciclo Comum, com ênfase em uma formação humanista, interdisciplinar, sem divisão inicial entre os cursos. Este projeto apresentou, de acordo com seus projetos pedagógicos, propostas inspiradas em experiências internacionais (entre as quais se mencionavam o Processo de Bolonha e experiências de Harvard, como o uso de PBL – Problem Based Learning). No entanto, após menos de seis anos do início desta proposta, o Ciclo Comum foi extinto e cada curso seguiu caminho independente, de maneira tradicional, embora ainda haja necessidade de oferecimento de turmas mistas de algumas disciplinas básicas e pedagógicas. Segundo nossos entrevistados, a UFTM não foi capaz de realizar nem a tentativa de uma educação humanista e interdisciplinar nem uma melhor associação entre teoria e prática nesses cursos.

Em geral, as licenciaturas no Brasil são mais teóricas, com ênfase nas áreas básicas e de pesquisa, com uma separação histórica entre teoria e prática. Esses problemas foram mencionados não apenas por nossos entrevistados, mas também na literatura sobre o tema (Pachane Domiciano, 2012). Com exceção de algumas experiências bem sucedidas específicas, conduzidas por um ou outro professor de estágio individualmente, o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Docente (PIBID) tem se destacado como o espaço privilegiado de efetiva articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores.

Como resultados das investigações, pudemos perceber que algumas mudanças curriculares ocorrem de acordo com o interesse dos professores nela envolvidos. Estas mudanças estão regidas inicialmente pelo cenário mais amplo da legislação nacional, mas, olhadas de perto, tornam-se reféns das concepções dos professores, de seu compromisso com a graduação, de suas concepções de educação no nível universitário, suas crenças e valores e, em nosso caso específico, de seu compromisso, ou não, com a preparação de professores para a educação básica. É válido ressaltar que os cursos de



licenciatura, muitas vezes, estão visceralmente ligados aos bacharelados. Assim, há cursos nos quais a preocupação primordial é a formação de profissionais e outros ainda que terminam por focar a produção científica do aluno, em geral nas áreas específicas de sua formação, com pouca – ou nenhuma ênfase – sendo dada à formação dos licenciandos (Pachane e Domiciano, 2012).

Segundo dados de nossa pesquisa, ex-alunos e a comunidade escolar (professores, diretores, pais e alunos) têm pouca ou nenhuma influência na determinação do que é ensinado na universidade. Quando se trata de processos locais de definição curricular dentro de uma universidade, modismos teóricos, ideologias políticas, vaidades acadêmicas e limitações de infraestrutura (incluindo a qualificação dos professores) são frequentemente mais fortes do que um verdadeiro projeto de preparar profissionais e cidadãos para a ação na sociedade. Assim, programas como o PIBID, que permitem maior integração de estudantes universitários com escola e da escola com universidade, passam a oferecer uma formação considerada mais relevante do que o próprio curso, proporcionando, inclusive, maior valorização dos conteúdos aprendidos no curso. Essa é a razão pela qual, apesar de não ser uma prática curricular e não se destinar à totalidade dos discentes, o PIBID merece aqui nossa atenção e uma breve análise.

O PIBID E AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

O PIBID foi criado em 2007 com o objetivo de diminuir a escassez de professores nas áreas de Matemática, Física, Biologia e Química. Também visava evitar a evasão nas licenciaturas, que tem sido bastante alta. Nos anos seguintes, o PIBID foi expandido para outras áreas e, em 2013, incluiu todos os campos do conhecimento com cursos de licenciatura (ciências, artes, saúde, humanidades). Barbosa e Dantas (2014) explicam que o PIBID foi criado em oposição ao modelo de formação dicotômico de aplicação - pela e na escola - do conhecimento produzido na universidade. O PIBID também teve o desafio de superar as dicotomias entre teoria e prática, ensino superior e educação básica, e entre pesquisa e atividades de ensino na preparação de futuros professores. O PIBID teve



como objetivo promover uma cultura de maior comprometimento com o ensino fundamental e, por meio da oferta de uma melhor formação docente, pretendeu promover um incremento na qualidade da educação básica aliada à valorização da carreira docente.

Cervi e Camargo (2017) esclarecem que o programa visava à renovação dos processos educativos por meio de experiências metodológicas inovadoras e interdisciplinares. Os autores enfatizam que o programa permitiria a constituição de grupos para pensar sobre a formação inicial e continuada de professores e também a criação de uma nova escola básica no Brasil.

No entanto, o PIBID foi um programa não curricular, que atendia parte dos alunos de cada curso, em universidades ou instituições de ensino superior que tivessem seus projetos de ação previamente aprovados. Às vezes, menos de 50% dos alunos estavam envolvidos no programa. Sua organização era baseada em uma coordenação institucional, que integrava os diferentes cursos e seus “coordenadores de área”, responsáveis por orientar um grupo de cerca de 12 alunos no planejamento de aulas e materiais para grupos da escola básica. Escolas e professores eram selecionados pela universidade. Mentores, futuros professores e professores da educação básica trabalhavam juntos na seleção de disciplinas, no planejamento e na condução de aulas e na avaliação de todo o processo. Como programa nacional, o PIBID tinha encontros anuais, quando todos os professores envolvidos eram convidados a participar e socializar suas experiências. Coordenadores, professores e licenciandos recebiam bolsas correspondentes às atividades que desenvolviam.

Silveira (2017), durante entrevista a Fernanda Borges, argumentou que é preciso desmistificar a ideia de que o PIBID seja apenas um programa de treinamento inicial. Ele considera que ele é também um programa de formação para professores em serviço, sejam eles professores de educação básica em serviço no papel de supervisores de campo ou coordenadores de área que trabalham na universidade. Ele acrescenta que os alunos da educação básica também tiram vantagens do programa, porque se engajam com os estagiários do PIBID, se identificam com eles e se sentem mais à vontade para



perguntar, dialogar e questionar o conteúdo que está sendo discutido em sala de aula, incluindo assuntos da vida cotidiana. Esse relacionamento mais livre proporciona mais entusiasmo de ambos os lados e gera mais interesse nas disciplinas, incluindo as disciplinas pedagógicas, que passa a fazer mais sentido para os estagiários.

Os resultados do PIBID são tão impressionantes que foram considerados a mais importante política brasileira para a formação de professores em décadas. Nesse sentido, Luce (2017) defendeu a importância de sua institucionalização. Ela menciona que precisamos ter o PIBID como horizonte e precisamos lutar por ele até que seja totalmente institucionalizado, não mais como um projeto especial, temporário e pontual, limitado em vagas para estudantes licenciados, alguns de seus professores e poucas escolas, mas com a intenção de torná-lo um programa curricular para todos os professores em formação.

No entanto, as políticas mudam e mudanças não são automaticamente sinônimo de melhoria. Depois de uma resolução em 2017, agora o PIBID está sendo substituído por um programa chamado Residência Pedagógica. Na verdade, o nome PIBID permanecerá na parte do programa dedicada aos alunos do primeiro e segundo anos das licenciaturas e a Residência Pedagógica, por enquanto, será destinada aos alunos dos últimos anos das licenciaturas.

O PIBID mantém certas características do modelo anterior, por exemplo, a autonomia das universidades para escolher as escolas parceiras, o que não acontece com a Residência Pedagógica, uma vez que as escolas a serem atendidas serão escolhidas pela secretaria de educação, que também participará nas decisões sobre o planejamento das atividades. As normas para a Residência Pedagógica também obrigam as universidades a inserir em seu planejamento as orientações das novas diretrizes curriculares da Educação Básica.

Este modelo recebeu fortes críticas de entidades ligadas à formação de professores e à pesquisa educacional. Segundo a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), além de romper com a autonomia das universidades, a divisão



da formação em duas etapas pode criar uma relação hierárquica e excludente entre teoria e prática, universidade e escola, não estimulando a democracia e a solidariedade (ANPED, 2018).

Segundo o documento, a Residência não é tão diferente do atual estágio curricular, que é constantemente criticado por sua ineficiência. A residência é organizada em ações parceladas em horas, com atividades previamente definidas, o que aponta para uma inserção pontual do aluno na prática escolar.

Ele retoma a antiga fórmula de observação, participação e regência, mas com a oferta de bolsas de estudo para alunos e professores. Portanto, existe o risco de uma visão reducionista da formação docente em um modelo que enfatiza a dimensão prática da aprendizagem profissional (ênfase em “como fazer”) dissociada das perspectivas analíticas que favorecem a conscientização das práticas dos professores. É importante lembrar que a Residência Pedagógica obriga as universidades a considerá-la como equivalente ao estágio obrigatório, denotando novamente a interferência na autonomia política, curricular e didática da universidade (ANPED, 2018).

O documento da ANPED aponta que, ao invés de focar na valorização do trabalho docente, o conjunto de atividades proposto pelo Novo Modelo do PIBID + Residência Pedagógica acaba por aumentar a precariedade do trabalho docente. Por um lado, seguindo o modelo de bolsa de estudos, expande a já extenuante carga horária de professores universitários e professores de educação básica. Por outro, quando sugere o fracionamento de bolsas entre os alunos do Programa, reforça a precariedade do trabalho do professor a partir de sua base, incentivando inclusive a existência de voluntários. É uma lógica clara de “fazer mais com menos”, sem levar em conta a qualidade. Acrescentamos a isso o fato de que os bolsistas do novo modelo do PIBID + Residência Pedagógica podem ter empregos fixos em outras atividades além do estágio. Essa norma nos leva a questionar como alguém poderia ter um emprego remunerado regular, estudar e ainda dedicar horas semanais a um programa de formação de professores.

Em suma, o documento conclui que o novo modelo PIBID + Residência



Pedagógica não favorece a concepção de condições de trabalho que reconheçam, valorizem e apoiem o desenvolvimento de processos de capacitação efetivamente inovadores e envolvidos na formação em serviço. Além disso, as ações postuladas desconsideram o debate e as experiências historicamente acumuladas na área, mantendo a configuração de projetos e programas de transição. O mais crítico é que esses projetos são movidos muito mais pela variação dos recursos orçamentários do governo do que pela agenda de prioridades sociais. Os autores fecham o texto dizendo que “a formação de professores no Brasil precisa de políticas, não de programas” (ANPED, 2018, p. 9).

É importante observar que estamos falando sobre programas que são atividades não curriculares e que quando da elaboração do presente texto ainda estavam no nível de planejamento. As universidades não haviam começado a trabalhar efetivamente com elas, sendo necessários pelo menos dois ou três anos para uma visão clara de seus resultados.

Em termos de currículo formal, as políticas educacionais brasileiras estavam passando por uma série de mudanças, entre elas, a dos princípios orientadores curriculares da Educação Básica (conhecido como BNCC), a da estrutura e dos objetivos do ensino médio, e os parâmetros curriculares para a formação de professores estavam no prazo final para implementação. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCNs) foram propostas em 2015 e todas as licenciaturas deveriam ser implementadas até julho de 2018.

Cabe esclarecer, nesse sentido, que a “Resolução CNE / CP 02/2015” (BRASIL, MEC, CNE, 2015) é um documento que estabelece e define, em nível nacional, os princípios e fundamentos das políticas de gestão, direcionando a organização curricular e o planejamento dos cursos de graduação, prestando atenção à formação inicial e continuada dos professores do ensino básico. Este documento estabelece como um de seus princípios “a articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores, baseado no domínio do conhecimento científico e didático, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, MEC, CNE, 2015 , p 43).



Quanto à relação entre teoria e prática, o documento propõe ampliar o contato do aluno com a escola, reconhecendo as atividades denominadas "práticas de ensino" como componente curricular nos cursos de graduação. A Resolução 02/2015 garante quatrocentas (400) horas de prática como componente curricular. Essas horas devem ser distribuídas durante todo o processo de formação acadêmica. Também garante mais 400 horas de estágio curricular obrigatório para estudantes de licenciatura. Essas medidas visam garantir aos estudantes de graduação uma experiência consistente e contínua de contato com a realidade e a rotina da Educação Básica (ZanlorenzieSandini, 2017).

Embora as diretrizes definam alguns princípios e quantidade de horas para as práticas, essas atividades podem ser planejadas de várias maneiras. Os documentos não especificam a que exatamente se referem as "práticas de ensino" e muitas vezes não há consenso sobre elas dentro dos grupos de professores das licenciaturas.

Entre outros aspectos, a simples proposição de atividades práticas pode, mais uma vez, reforçar a separação entre teoria e prática, dependendo de como cada curso, e cada professor, compreende e realiza estas atividades. Sobre isso, Zanlorenzie Sandini (2017) alertam que a menção contínua à importância dessa integração, sempre enfatizada nas bases jurídicas da educação no Brasil, significa que a dicotomia entre teoria e prática tem resistido aos ataques de normas e insiste em permanecer no cenário da formação de professores para a educação básica. Os autores concluem que, por esse motivo, é importante pensar na formação de professores, bem como em sua operacionalização, pois corremos o risco de simplesmente atender às bases legais no papel, sendo mais uma vez incapaz de estabelecer relações efetivas entre a teoria e prática no ensino.

Antes de encerrarmos esta seção, resta uma última atualização quanto às políticas educacionais no Brasil. As eleições de 2018, com a vitória de Jair Bolsonaro e a nomeação de Ricardo Vélez Rodríguez para o ministério da Educação, levam-nos a novo período ainda sem clareza sobre os destinos da formação de professores no país, bem como sobre o PIBID e a residência pedagógica. Nossa pesquisa, iniciada em 2014, vem aguardando um breve momento de razoável estabilidade para poder obter sínteses, ainda



que provisórias, sobre a(s) política(s) de formação de professores que possibilitem a efetivação do estudo comparado na íntegra. Deixamos, portanto, a sugestão de que novos estudos dessa natureza sejam realizados, a fim de verificarem, com dados mais tardios que os de nossa coleta, a prevalência ou não de modelos que ultrapassam crises político-partidárias e fronteiras nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossos estudos nos possibilitaram reflexões acerca, entre outros aspectos, da identidade profissional docente, dos saberes docentes, das "competências" e da profissionalidade docente, abrindo discussões com reconhecidos autores brasileiros e estrangeiros (como Tardif, Perrenoud, Garrido, Pimenta e Brzezinski), em especial por meio do trabalho de Suze Scalcon (2011).

"O que um professor deve saber" e "quem/como deve ser" são questões fundamentais para o currículo, que remetem diretamente às concepções/fundamentos que regem as políticas e práticas da formação de professores em cada país: a vertente mais pragmática americana, o foco na práxis, relatado em Portugal, e a busca da orientação histórico-crítica no Brasil (apresentada sobretudo no discurso dos docentes), com forte tendência multiculturalista nas últimas políticas curriculares para a educação básica e para a formação docente.

No que diz respeito às transferências internacionais que buscávamos encontrar, sem dúvida há fortes indícios de processos impressos pela preocupação com a globalização e a concorrência em âmbito internacional. O viés economicista aparece fortemente no REUNI e no Processo de Bolonha, no entanto, não encontramos tendências comuns na formação de professores nos países analisados.

Enquanto na Europa, Bolonha empurra para a pós-graduação a única saída formativa para professores da educação básica, nos Estados Unidos parece haver, paradoxalmente, forte encaminhamento para a desprofissionalização do professor, sem a necessidade de uma formação específica. Essa tendência pode ocorrer devido à falta de



professores em algumas regiões.

Em Portugal e no Brasil, espera-se que os professores tenham uma longa carreira, por outro lado, nos EUA, se os professores permanecerem em serviço durante cinco anos, já é considerado um bom tempo. Esforços vêm sendo feitos para evitar que os professores deixem cedo a carreira, mas os americanos tendem a aceitar o fato de que alguns alunos usam a docência como um meio de iniciar suas carreiras profissionais e outras pessoas usam o ensino como forma de se manterem enquanto mudam de carreira mais tarde na vida.

Como salientam Lima, Azevedo e Catani (2008), o Brasil oscila entre dialogar com o sistema internacional, reagir a ele ou ser uma mescla tímida de Harvard e Bolonha. No que diz respeito às decisões locais sobre o currículo, pesam o compromisso dos formadores de professores com a educação básica e, dada a cultura de ênfase no bacharelado e na formação de pesquisadores, em nosso país, programas como o PIBID terminam por ser o *lócus* privilegiado para a efetiva formação de professores comprometidos com a educação básica de qualidade.

No que diz respeito às decisões locais sobre currículo, foi possível observar em nosso estudo que o compromisso dos formadores de professores com a educação básica é um dos principais fatores para a formação efetiva de futuros professores também comprometidos com a qualidade desse nível educacional. Se no cotidiano de suas aulas, os professores focalizarem a atenção dos alunos e os direcionarem, por exemplo, para a metodologia de pesquisa e motivá-los apenas para a realização de um doutorado, fica claro que os estudantes não vão sair da universidade com o desejo de trabalhar nas escolas básicas.

Nesse sentido, mais uma vez, há uma diferença entre as universidades analisadas. Na UFTM, percebemos na fala dos entrevistados uma preocupação com a formação de pesquisadores, com formação dentro das áreas específicas. Em Portugal, com uma formação teórica, com o que podemos chamar de erudição, possivelmente ligada à prática. Nos EUA, percebemos uma preocupação em resolver problemas com base em



resultados de pesquisas.

Assim, chama-nos a atenção: 1) a importância da seleção dos formadores de professores, 2) a existência de um compromisso institucional com o processo de formação de professores (se não regional ou nacional) e 3) o envolvimento da comunidade na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Esse aspecto é decisivo para a realização de estágios e programas como o PIBID e a Residência Pedagógica. Somente um compromisso global com a prática reflexiva e com as questões básicas da escola pode mudar o status da profissão docente e a qualidade da educação.

Essas são algumas das conclusões da nossa pesquisa. Esperamos que nosso estudo possa auxiliar na ampliação de conhecimentos e reflexões sobre a formação de professores, especialmente para uma melhor articulação entre teoria e prática nos programas de formação de professores, entre muitos outros fatores que ainda precisam de nossa atenção em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

- ANPED (2018). **A política de formação de professores no Brasil de 2018**. ANPED. http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. (Acesso 21/04/2018).
- BARBOSA, M. V., & Dantas, F. B. (2014). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- BARDIN, L. (2008). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições Setenta.
- BRAY, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2007). **Comparative education research approaches and methods**. Hong Kong: CERC: Springer.
- BRAZIL/MEC/CNE (2015). **Parecer e Resolução CNE/CP Nº: 02/2015**, aprovado em: 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 .(Acesso: 14/06/2016).



CERVI, G. M., & Camargo, M. E. (2017). Estudo sobre a recontextualização do PIBID. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, pp. 43-54.

DARLING-HAMMOND, L. (2013). Teacher preparation and development in the United States. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Ed.). **Teacher education around the World: Changing policies and practices**. New York: Routledge.

FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

LUCE, M. B. (2017) Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. Entrevista a Fernanda Dantas. In **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, pp. 185-200.

LIMA, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e considerações sobre a universidade nova. In J. Dias Sobrinho, D. Ristoff, & P. Goergen (Ed.), **Universidade e sociedade** (pp. 45-72). Sorocaba, S.P.: EdUniso/RAIES.

MANZON, M. (2011). **Comparative education: The construction of a field**. Hong Kong, CERC: Springer.

MORGADO, J. C. (2014). Currículo, identidade e profissionalidade docente. In J. C. Morgado, & A. D. Quitambo (Ed.), **Currículo, avaliação, e inovação em Angola**. Benguela: Ondjiri.

PACHANE, G. G., & DOMICIANO, R. P. L. (2012). Formação de professores das licenciaturas: panorama das pesquisas sobre licenciaturas no Brasil. **Estudos UCDB**, 33, 11-21.

ROSA, M. (2016). Interview. In Pachane, G.G. (2016). **Curricular reforms in higher education: teachers' training in a perspective of comparative education. Final Report**. Uberaba: UFTM: CNPq (Unpublished).

SAVIANI, D. (1980). **Do Senso Comum a Consciência Filosófica** (From common sense to philosophical conscience). São Paulo: Cortez Autores Associados.

SAVIANI, D. (2000). **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações** (Historical-critical pedagogy: First approaches). Campinas: Autores Associados.

SCALCON, S. (2011). A profissionalização pragmática de professores (Pragmatic teacher professionalization). In M. Almeida, & E. Pereira (Ed.), **Políticas educacionais de Ensino Superior no Século XXI—Um olhar transnacional** (Educational policies for higher education in the 21st century: A transnational view) (pp. 267-286). St Paul: Campinas-SP.

SILVEIRA, H. (2017). O programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência como



formação profissional em contextos reais. Entrevista a Fernanda Borges (The Institutional Program of Grants for Initiation to Teaching as professional education in real contexts. Interview to Fernanda Borges). **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, pp. 171-184.

ZANLORENZI, M. J., & SANDINI, S. P. (2017). Política docente: Formação de Professores e as DCNs (Teaching Policy: Teacher education and curricular guidelines). **Educere**. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26298_12913.pdf. (Accessed 22/04/2018)

