



Sessão Especial Subárea 3 (GTs 04,08,12, 16, 19,24)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DISPUTA E NOVAS LEGISLAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O CASO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

Selma Garrido Pimenta

Profa Titular *Sênior* e pesquisadora do GEPEFE/FE – USP
Profa. Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação – UCSantos

Maria do Socorro Lucena Lima

Profa. Aposentada - UECE
Profa. Visitante - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILAB

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa teórica no âmbito das políticas recentes de formação de professores, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE 02/2015). Seus objetivos são: analisar as possibilidades e limites da formação de professores nos cursos de licenciatura no panorama de políticas atuais; analisar os embates criados pela política que opõe o Estágio Curricular Supervisionado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/2007, criado pelo MEC/CAPES; e apontar possibilidades para um projeto político pedagógico organicamente articulado para a formação de professores. Como pressupostos teóricos parte da compreensão do professor como profissional crítico – reflexivo pesquisador da práxis docente (PIMENTA, 2002); do Estágio Curricular Supervisionado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do estudante de licenciatura (PIMENTA & LIMA, 2004; VÁSQUEZ, 1968, 1997; FRIGOTTO, 1989; KONDER, 1992), e da valorização nos cursos de licenciatura de atividades e posturas coletivas, com vistas a superar a lógica da formação fragmentada, do individualismo e da competitividade, própria das sociedades capitalistas neoliberais. (SHIROMA, et al, 2000; SGUISSARDI, 2015). Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental (PIMENTA, 2012); LIMA, 2012a; FREITAS, 2013), e teses, dissertações e trabalhos apresentados nos ENDIPes. Além da documentação oficial do PIBID. A pesquisa evidenciou que o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa PIBID realizados nos mesmos cursos de licenciatura, não se juntam em objetivos e atividades comuns de modo a fortalecer a formação docente. Evidenciou, ainda, a fragilidade de programas pontuais, não - curriculares, por não atingirem o conjunto dos estudantes da licenciatura no país e por ficarem à mercê das políticas dos governos sujeitos a não continuidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Docência. Formação de Professores. Professor intelectual crítico – reflexivo.

Introdução

Dentre as políticas de formação de professores implementadas nas reformas da educação nos anos recentes o PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação a Docência - se instala em forma de atividades e projetos de ensino e pesquisa, nos mesmos espaços institucionais por onde transita o Estágio curricular supervisionado.

Além das obrigações próprias de seu cotidiano, as escolas públicas têm sido sobrecarregadas com as políticas do ensino fundamental e médio como a de implementação e operacionalização das avaliações institucional e de seus alunos a serem comparados e classificados conforme os indicadores externos nacionais e internacionais. Nesse contexto, ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta de alunos estagiários e alunos pibidianos, conforme definidos pelo Programa criado pela CAPES.

Orientadores de Estágio e Coordenadores do PIBID na busca de espaço para suas atividades, se encontram na Escola. Tal movimento, sugere muitas indagações, entre elas: seria o PIBID um tipo de Estágio ideal? Conseguiria substituir o Estágio? Conseguiria atribuir bolsas para todos os estudantes de licenciatura? Teria proposituras para se inserir e se tornar um projeto institucional nas universidades e nas escolas? Na luta pela formação de qualidade, aonde as ações do PIBID e a realidade do Estágio curricular, historicamente presente e consolidado, vão se encontrar?

Com atividades de natureza similares, mas com fundamentação e condições diferentes, uma vez que os estágios não têm aporte de verbas, os alunos e professores se encontram no mesmo espaço das instituições na busca da formação de novos professores. Tal movimento sugere muitas indagações, entre elas: PIBID e Estágio Curricular Supervisionado, mesmo ocupando os mesmos espaços pedagógicos, na prática se encontram nas suas ações, de modo que um pudesse fortalecer o outro no projeto comum da formação de professores?

Pensando nessas questões o texto se propõe a: analisar as possibilidades e limites da formação de professores nos cursos de licenciatura no panorama de políticas atuais (CNE Res. 02/2015); analisar os embates criados pela política que opõe o Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório do currículo dos cursos de formação de professores, ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/2007, criado e financiado pelo Ministério da Educação, através da CAPES; e apontar possibilidades para um projeto político pedagógico organicamente articulado para a formação de professores decorrentes dos referidos embates.

1. A formação de professores nas políticas públicas em educação

As políticas que interferem nos processos de formação docente, no contexto atual decorrência direta de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco

das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico, defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias se viabilizam por intermédio do financiamento de projetos que objetivam o combate à pobreza como foco das suas atividades, ao mesmo tempo em que determinam as diretrizes e estratégias para a educação em países de cuja lista o Brasil faz parte.

As prioridades da citada política incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar como foco dos cursos as práticas de ensinar em detrimento das teorias e ao implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente ao instituir abono no lugar de aumento salariais. Essas e outras medidas somadas a tantas outras passam pela vida profissional dos professores sem que eles compreendam com clareza os determinantes e a intencionalidade de tais ações.

Sguissardi (2015) explicita que nessa economia de predominância financeira são anuladas as fronteiras entre o público e o privado o que promove uma educação superior desigual, com baixa qualificação para a grande maioria e alta qualificação para a elite.

Firma-se, cada vez mais, o empenho pelas avaliações externas das escolas, que as classifica de acordo com critérios que não passam pela realidade do seu coletivo institucional. Esse panorama, decorrente dos acordos internacionais expressos nas políticas de educação, interfere nos processos de formação docente onde estão situadas a Didática e a Prática de Ensino como mediadoras da ação formativa dos cursos de magistério e no trabalho do professor. Inclui-se, nesse contexto, o modelo de educação para o século XXI, delineada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), legitimado no Relatório Delors desde os anos de 1990. Tais decisões passaram a ser fundamentais para as políticas em educação, com base nas ideias de globalização, cujo discurso gravita a órbita da necessidade de “*mundializar a cultura, a adaptação às tecnologias da informação, de forma a primar pela cooperação e solidariedade, a paz e a justiça social.*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000:13).

O Ensino Superior, nessa perspectiva, enquadra-se na categoria de motor do desenvolvimento econômico, enquanto o professor passa a ser considerado um agente de mudanças, com formação para a pesquisa e capacidade de organização e sociabilidade a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de mudanças na sociedade globalizada. Assim, as práticas de gestão empresarial se infiltram como tendência administrativa e se tornam evidentes no movimento de espaços transformados em centros de excelência e na primazia da produtividade acadêmica dos professores. A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços”, do qual o Ensino Superior faz parte.

As chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000:13).

Zeichner (2013) nos mostra que, na sociedade globalizada, as políticas educacionais, incluindo as de formação de professores, não são idealizadas em seus países de origem, mas nos polos centrais da economia, como os Estados Unidos. A repercussão deste fato nas práticas dos professores e no cotidiano escolar mostra a marca da mercantilização, das políticas de educação e da lógica de “livre mercado”. Tais direcionamentos resultam no desmantelamento da formação universitária, alargando as desigualdades no campo da educação. De tal modo, são vendidos pelos editores, para o governo, “pacotes” de testes padronizados, programas, projetos e materiais didáticos. Tudo isso implica a tentativa de desprofissionalização do magistério, que “corre por fora” do sistema formal de Ensino Superior, acompanhado pelo discurso de exaltação da prática.

Seria o PIBID um exemplo desses pacotes?, à medida em que criado inicialmente como exclusivo para as universidades públicas (Edital de 2007), se abriu para as particulares filantrópicas, sem fins lucrativos (PUCs e Comunitárias) e no Edital de 2013, abriu-se para as instituições particulares financeiras, que têm no segmento da licenciatura um promissor mercado?

O autor complementa o seu pensamento com uma abordagem crítica sobre a internacionalização, onde se envidam esforços na preparação de professores na direção de uma economia global, e destaca, nesse contexto, a tendência em seu país, os EUA, de formar professores em instituições e grupos associados fora do sistema de ensino superior:

Não há razão para acreditar, em função do fracasso das experiências de desregulamentação e da lógica de “livre mercado”, que a tendência atual para desmantelar a formação universitária de professores e substituí-la por uma lógica de “economia de livre mercado” resultará em algo positivo para a nação. Continuar nesse caminho servirá apenas para ampliar as desigualdades que existem atualmente entre diferentes segmentos da população e da educação pública. (ZEICHNER, 2013 p. 42).

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência. Ao mesmo tempo em que o autor critica a formação de professores, nos moldes da sociedade globalizada, aponta para uma “educação global crítica”, que objetiva ajudar aos professores na compreensão da realidade em que estão inseridos e os incentiva na participação nas lutas por justiça social.

Distante dessa proposta colaborativa, avançam os processos de precarização da escola e das universidades públicas, inclusive no âmbito da pós-graduação. Essa última, mergulhada em procedimentos competitivos de produtividade cumulativa, parece se afastar cada vez mais dos processos reflexivos e problematizadores próprios da pesquisa, que poderiam viabilizar a compreensão da realidade. A exemplo desse empobrecimento da formação pós graduada, acrescenta-se a institucionalização dos

mestrados profissionais que na área da educação se voltam à valorizar as práticas, sem o fertilização que as teorias propiciam. E nos quais mestrados a pesquisa fica reduzida a simples estudos.

Concordamos com Saviani (2008), quando nos ensina que a função mediadora da educação no contexto social precisa ser analisada com substrato na problematização das questões advindas da prática social, instrumentalizada por teorias que auxiliem na compreensão crítica dessa realidade e tendo como horizonte a viabilidade da sua incorporação na vida dos alunos

Uma das preocupações do contexto em que a educação está inserida é o investimento em políticas focais de curto alcance, assim, de acordo com Sguissardi, (2015):

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Prouni e Fies, em especial - garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e de sucesso no mercado de trabalho. (p. 869)

A análise do autor permite que se amplie a compreensão do tema ora proposto. Vejamos.

2. O Estágio Supervisionado na formação de Professores

Para tratar do estágio na formação de professores, partimos da concepção por nós defendida de que o professor é um profissional crítico – reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola na qual atua. (Pimenta, 2002 e 2015; Ghedin, 2002; e Ghedin, Oliveira, Almeida, 2015). Um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos. Com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. Com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita condições de trabalho com estatuto profissional, ou seja, quadro de carreira, ingresso por concurso e permanência.

Essa concepção predomina no meio acadêmico de ensino e pesquisa das instituições públicas.

Em contraposição, se coloca a concepção tecnicista do professor, que predomina nas instituições privadas financeiras. Essa concepção entende o professor como um técnico prático, com identidade frágil, executores dos *scripts* produzidos por agentes externos (os empresários/financeiras do ensino); a docência reduzida a habilidades práticas; saberes ausentes ou reduzidos à prática; uma formação prática - sem ‘teoria’; com estatuto profissional precário: contratado por tempo determinado, sem direitos

trabalhistas, descartável. Essa concepção predomina no setor privado mercadológico que domina a formação presencial e EaD no Brasil: 68% das matrículas nos cursos de licenciaturas.¹

Sabemos que o Estágio é um espaço de pesquisa que contribui para a formulação da identidade docente e um espaço de ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico (Pimenta & Lima, 2004). O que falta saber é: até que ponto, coordenadores, professores e alunos dos cursos de graduação percebem o seu valor formativo como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula. E cabe indagar até que ponto a escola tem sido um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos, decorrentes da reflexão sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza.

Considerando que o Estágio é atividade teórica instrumentalizada da práxis (PIMENTA, 2009), e sendo uma atividade obrigatória, registrada na vida escolar do aluno é marcada pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade. Consideramos ainda que a reflexão sobre a práxis docente é um significativo componente do campo epistemológico da Didática e requer estudos e reflexões teóricas; o Estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática. O fato de ter como campo de conhecimento as pesquisas no campo da Pedagogia e da Didática, a relação ensino e pesquisa se configura na medida em que se ensina e se aprende. Assim, concordamos com FREIRE, 1996, p. 32, ao afirmar “que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”.

Sobre a necessidade de teorização das atividades das atividades de Estágio Zabalza (2014, p. 29) afirma:

[...] o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior [...] de qualidade de ensino. Os desafios são (...) grandes e para fundamentá-los (...) é preciso dotar o estágio de um discurso teórico que acabe aglutinando seu papel nas exigências formativas que a sociedade moderna propõe a seus jovens por meio da universidade.

O autor nos mostra a importância do Estágio na estrutura curricular dos cursos, carecendo sempre de uma fundamentação teórica que sustente suas práticas.

O Estágio Curricular Supervisionado, de acordo com e Pimenta (2014), contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos. No entanto, a necessária articulação das universidades com a escola-campo se agrava ante a proliferação de cursos de licenciatura que, muitas vezes, superlotam as escolas da educação básica, sem o devido planejamento participativo, orientação e acompanhamento por parte das unidades de Ensino Superior e dos professores supervisores. De acordo com Eugênio (2015), o Estágio carece de ações interativas da instituição formadora com a escola recebedora, bem como de alargamento de espaços de atuação, transportados à sala de aula. Os professores que recebem estagiários acrescentam às suas tarefas diárias a incumbência de receber as equipes e aloca-las no seu espaço de trabalho. A rotatividade de estagiários se

¹ Fonte: MEC/Inep - Censo 2013.

mistura com a rotina da sala de aula, que, por sua vez, já tem em seu cotidiano inúmeros desafios a serem superados.

Os estudos de Romanowski e Martins (2015), evidenciam o desafio de ter a prática docente como espaço de problematização na Escola Básica, ao evidenciar as contradições ali existentes:

(...) ultrapassar o eixo epistemológico da teoria como guia da ação, predominante na organização curricular dos cursos de Licenciatura e trabalhar com a concepção de teoria como expressão da prática. Fazer do campo da Educação Básica um espaço de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam. (p.151).

Trabalhar a teoria como expressão da prática e fazer desta um espaço de problematização é um desafio a ser defendido e conquistado, conforme afirmam as autoras; essa postura reflexiva nem sempre se encontra nos cursos de formação de professores. Na maioria desses cursos há profunda dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as das áreas específicas.

Pimenta (2012) enfatiza sobre a necessidade de ressignificação da Didática e das Metodologias ou práticas específicas e entende que ambas têm o ensino em situação como objeto de estudo. A Didática estuda os temas que se referem à relação professor – aluno – conhecimento; às relações de poder, de autoridade e autoritarismo presentes na escola e na sala de aula, e nos sistemas de ensino; ao currículo, projeto político pedagógico, a avaliação necessária; ao trabalho e à atividade docente; a escola existente e a que deseja, e tantos outros que determinam, atravessam e dialogam com os das disciplinas específicas.

Nessa perspectiva, é necessário que se considere a análise das condições de trabalho do professor de Estágio Supervisionado para dar conta de um trabalho de tal complexidade. A falta de um projeto de integração entre os componentes curriculares, de diálogo entre universidade e escola dificulta ou muitas vezes impede a práxis formativa.

3. O PIBID como Programa de formação de professores

Apesar de não se definir como um estágio, tivemos nos anos recentes a criação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que transita nos mesmos espaços institucionais dos estagiários.

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. Apesar de ter sido lançado em dezembro de 2007, as atividades relativas ao primeiro edital somente se iniciaram nos primeiros meses de 2009. Atualmente, a estrutura e funcionamento do PIBID são regulamentados pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da Capes.

Apresenta como objetivos principais unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria das escolas públicas e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2010). Além desses, pretende, também, 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 e 3). Oferta bolsas para os professores coordenadores das universidades, para professores supervisores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos e para os estudantes em formação dos cursos de licenciatura. As bolsas são atribuídas somente aos participantes do Programa, o que exclui a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que o número de bolsas é limitado. Dados divulgados pela CAPES, 2013, mostram que apenas 5,38% foram contemplados com o PIBID.

O registro da intencionalidade do PIBID, também demonstrado por pesquisas sobre o tema, (ENDIPES, 2012/14/16 e divulgados no Portal da CAPES) é louvável, no sentido de pretender incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos alunos da licenciatura que participam do Programa. Positiva também é a proposta de integração com a escola no sentido de inserir o bolsista no cotidiano das instituições. Como programa que se propõe inovador, tem potencial de mobilizar os docentes comprometidos e os estudantes envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localizam, para o que concorrem como fatores estimulantes a oferta das bolsas.

Em sua tese de doutoramento, Gimenes (2016) apresenta um estudo sobre os editais do PIBID, o que permite verificar sua trajetória legal e conceitual. No ato legal de sua criação, (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007) o Programa é definido para as instituições federais de ensino superior, universidades e IFES; já no Edital CAPES nº 02/2009, o Programa foi ampliado para as instituições estaduais de ensino superior; em 2010, para as instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, além das que trabalham nos programas de formação de professores (Prolind e Procampo), Editais 18 e 2/ 2010, este em conjunto com o Secad, e para instituições públicas em geral - IPES (2011). Em 2013, é instituído o PIBID – Diversidade (Edital 66/13). E nesse mesmo ano, com o Edital 61/203, o Programa já havia sido para todas as instituições privadas com bolsistas do ProUni.

Se considerarmos que a maioria das instituições privadas de ensino superior contam com as verbas do ProUni, e que mesmo, muitas até delas dependem, o PIBID com a atribuição de bolsas passou a ser mais um dos caminho de escoamento de recursos públicos. Para essas instituições.

Um dos pontos considerados mais problemáticos do Programa foi a inclusão das instituições privadas. Dos ingressantes em 2013 em cursos de licenciatura no país, as instituições privadas responderam por 68% de matriculados (Censo MEC/INEP, 2014). Se lembrarmos que dentre estas a grande maioria são instituições financeiras, que vem comprando as instituições menores, formando conglomerados privatistas, que contam com capital internacional e cujos lucros em 2015/2016 foram superiores aos do sistema bancário, pode-se perceber que o PIBID acabou por ser, de fato, um programa de repasse de recursos públicos para as instituições financeiras, contrariando claramente seus objetivos de melhoria da formação de professores para as escolas públicas.

Em sua pesquisa, Gimenes, 2016, evidencia esse como um dos pontos questionáveis nessa trajetória dos editais do Programa a inclusão das instituições privadas:

É interessante observar como as instituições privadas com e sem fins lucrativos vão (*foram*) ganhando espaço no desenvolvimento histórico

do PIBID, autorizadas a participar do Programa a partir de 2013, em 2014 essas instituições recebem 18% das concessões desse Programa e representam 47% das IESs parceiras.

No entanto, apesar dessa perversão das finalidades do Programa, é importante lembrar que o PIBID teve adesão crescente pelos sujeitos envolvidos que buscaram afirmá-lo como uma política de Estado de formação pública de professores.

Em sua análise Gimenes, 2016, problematiza essa questão:

[...] 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 havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado “à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes” conforme Portaria 096/2013 da Capes. (p. 7).

A autora lembra, ainda, que a ampliação do PIBID não conseguiu a legitimidade que o tornasse obrigatório, ficando à mercê da “disponibilidade da Capes”, ficando sujeitos às verbas e/ou as vontades políticas dos governantes que assumem o poder.

Apesar de ser reconhecido positivamente pelos sujeitos que dele participam o PIBID tem um caráter transitório. Nesse sentido, cabe indagar até que ponto conseguiu formar um pensamento crítico reflexivo propositivo nos seus participantes. Parece que a transitoriedade do Programa está sendo evidenciada pelas políticas de exclusão social que o governo Temer vem definindo a partir de 2016; no caso do PIBID, os cortes orçamentários para a educação, por exemplo, significou cortes de bolsas do Programa já em 2017.

Apesar dessas fragilidades, o PIBID propiciou uma produção interessante e fértil de pesquisas, estudos e publicações sobre o tema da formação de professores. Dentre elas a que nos parece central é a da relação entre as universidades e as escolas públicas enquanto campos de estágio privilegiado pelo Programa. Os estudos também mostram os seus limites as contradições.

Em estudo realizado 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?”, 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. A articulação entre universidade e escola e a possibilidade de articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa. Em um dos artigos analisados nessa revisão (Carneiro, 2012) a autora destaca o sentimento expressado pelos participantes do Programa 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 (GIMENES, 2016, p. 8-9).

No entanto,

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. Assim, a parte é elevada ao todo, e a totalidade é desfocada. (GIMENES, 2016, p.???)

Enquanto um *programa* o PIBID é efêmero, não está enraizado na política pública, o que se constata com a sua redução a partir de 2017, que tem gerado um sentimento de desilusão. O que nos permite questionar se verdadeiramente estaria valorizando a docência e a pesquisa sobre ela, até então propalados nos discursos de alguns acadêmicos e de gestores oficiais do Programa.

Considerando as questionáveis condições de trabalho dos professores de Estágio e as favoráveis condições do PIBID, ainda Gimenes, 2016, evidencia que o Programa tem sido considerado em si mesmo, apartado dos Estágios e demais componentes curriculares do curso de formação. Examinando as condições favoráveis com verbas específicas, o que não se faz presente nos estágios e demais atividades do curso, é lícito afirmar que o Programa vem se constituindo como um prejuízo para estes.

Por outro lado, a polaridade entre PIBID e Estágio que tem sido acentuada pelos gestores oficiais, pelas universidades, e mesmo nas escolas, fere o coletivo do “corpo docente” estabelecendo com disparidade, tratamentos diferentes e aulas individuais em que o grupo de Estágio sempre sai perdendo.

4. PIBID e Estágio: encontros e desencontros

Como dissemos na sua estrutura o PIBID oferta bolsas para os professores coordenadores das universidades, para professores supervisores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos e para os estudantes em formação dos cursos de licenciatura, que curiosamente passaram a ser denominados como ‘alunos pibidianos’. Sendo atribuídas somente aos participantes do Programa, exclui a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que o número de bolsas é limitado. Os dados de 2013 divulgados pela CAPES e comparados ao total de estudantes das licenciaturas nesse mesmo ano, mostram que apenas 5,38% foram contemplados com o PIBID.

Essa situação “contribui 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 em uma mesma turma e na mesma instituição. (LIMA, M., 2012). Em situações relatadas por vários docentes de vários cursos de licenciatura de uma mesma instituição e também por nós vivenciadas em nossas turmas de Didática (USP e UECE), constatamos, por exemplo, que em uma turma de trinta alunos, apenas cinco deles era bolsistas do Programa do PIBID, e que esses mesmos alunos tinham bolsa PIBIC, Daí a pergunta que não cala: o que fazer com os trinta “sobrantes” para garantir uma formação de qualidade destes? O PIBID em relação ao Estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes.

Como vemos o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, enquanto o Estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação situada na estrutura curricular. As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores se perdem na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, em que fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos – Didática e Metodologias de Ensino, ou Didáticas Específicas – e das disciplinas de fundamentos da educação. Articuladas e integradas pelo Estágio Supervisionado. Um projeto que teria a realidade das escolas

públicas como ponto de partida e ponto de chegada da formação; mediadas pela pesquisa como método de conhecimento, análise e compreensão da realidade das escolas situadas em seus contextos, dos problemas e das contradições que a práxis educativa revela. E, para que esses estudantes quando se nelas se inserirem como profissionais sejam capazes de propor e alterar as condições que impedem que a escola cumpra sua finalidade social e política.

Mesmo nos caminhos mais sofridos do seu percurso, o Estágio Supervisionado e mostra ser mais abrangente do que o PIBID no sentido de que aponta para a compreensão das contradições, das possibilidades e limites de uma escola pública dialeticamente situada. Além disso o Estágio parte da estrutura curricular dos cursos de formação, com um percurso histórico que acompanha diferentes enfoques da educação brasileira que parte do conceito de Estágio como “a hora da prática”, seguindo-se o Estágio como aproximação da realidade, o Estágio como atividade instrumentalizadora da práxis e o Estágio com pesquisa.

Como aponta em sua pesquisa de doutorado, GIMENES, 2016, citando LIMA, 2012, afirma que “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, poderia, ainda, levar a uma desmotivação do conjunto dos docentes para o trabalho com as licenciaturas.” Nesta mesma direção, Freitas (2013) faz considerações sobre a questão.

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 (FREITAS, H., 2013, p. 9).(grifos nossos)

A autora reitera a questão de recursos para projetos restritos, de caráter individual e acrescenta o enfoque da contribuição de tais procedimentos administrativos à não consolidação da política de valorização das licenciaturas no coletivo dos cursos de formação. Para uma possível superação desses problemas, Gimenes (2016), aponta para um possível projeto coletivo que envolvesse as escolas, a universidade e a comunidade que configurasse uma formação de professores compartilhada entre estas três instâncias formativas. Experiências nessa direção tem sido empreendidas em diferentes países. (Zeichner, 2013)

Considerações finais

O diálogo entre a universidade e a Escola de Ensino Fundamental e Médio vem historicamente tentando acompanhar as mudanças no campo da educação. O encontro com o PIBID nos mesmos espaços, nos últimos anos no chão da escola de Educação Básica, nos remete a uma reflexão sobre os respectivos papéis de Estágio e PIBID, das possibilidades formativas de ambos e da influência das atividades de um sobre o outro: onde divergem? Onde poderiam se encontrar?

Por se tratar de formação de professores na licenciatura, iniciamos pelo estudo do contexto da formação de professores nas políticas de educação, que têm recebido a influência dos acordos internacionais onde a mercantilização e a meritocracia se fazem presentes no cotidiano escolar.

Escola e universidade sofrem os reflexos destas mudanças na precarização na ampliação das desigualdades comprometendo a função mediadora da educação no contexto social.

O Estágio Supervisionado, situado nas práticas de ensino da estrutura curricular também se ressentiu destas mudanças que se agravam diante das contradições trazidas pelo PIBID e sua atuação nos mesmos espaços da escola. Dessa forma destacamos algumas das principais conclusões de nossas análises:

- O Estágio tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos.
- O PIBID não se enraíza nos cursos de licenciatura na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo; ao contrário, cria castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, favorecendo entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas.
- A presença e a valorização financeira do PIBID possibilitou que ficassem evidentes as fragilidades no campo do Estágio, que não recebe verbas, e suas próprias fragilidades, cujo orçamento vem sofrendo profundas reduções no governo Temer.
- O financiamento ao Programa vem sendo reduzido a ponto de algumas instituições terem sido dele excluídas, em consequência dos cortes orçamentários sofridos pela CAPES em 2017.
- Esses cortes vem sendo praticados, apesar do esforço despendido pelos acadêmicos participantes que evidenciaram em seus estudos e pesquisas seus benefícios e seu potencial para melhorar os cursos de licenciatura em seu todo.
- Destaque-se, por outro lado, a valorização que as finalidades presentes em sua formulação inicial, se fez presente nas atuais DCNs (CNE 02/07/2015) dos cursos de formação inicial e contínua dos professores, nas quais a iniciação à docência, inspirada no PIBID, compõe uma das atividades teórico – práticas ao lado de outras (de extensão, monitoria, iniciação científica), a serem realizadas dentre as 200 hs. que foram destinadas para esse componente curricular, conforme o Parecer das DCNs/2015, em seu item 2.3.1., d.
- Entre a formação que se efetiva como privilégio de alguns e a formação precarizada, o Estágio e o PIBID compõem um projeto de formação que não contempla o coletivo e fere a totalidade de um projeto político - pedagógico de formação docente. O que evidencia a formação de professores no país como uma política frágil e de desqualificação da formação de professores, apesar da tênue inserção da iniciação à docência nas DCNs/2015.

PROPOSTAS para finalizar...

Com as análises que empreendemos neste texto esperamos contribuir com os esforços de todos aqueles – professores das escolas e das universidades, estudantes em formação, gestores dos cursos de licenciatura – empenhados em construir políticas públicas e projetos político pedagógico definidos e praticados

coletivamente, assentada em uma perspectiva teórico – prática que instrumentalize a práxis docente e a práxis educativa das escolas; uma práxis que seja transformadora das condições precárias que marcam a formação e o exercício da profissão docente na sociedade dominada pelos agentes privatistas financistas que visam diminuir cada vez o profissional docente reduzindo-o a uma condição de ‘prático/pragmático’ que não precisam de ‘teorias’, dizem.

Para finalizar, fazemos quatro propostas aos cursos de licenciaturas: considerar o estágio como eixo articulador de todo o curso, a partir do primeiro semestre; considerar 800 horas para os Estágios Curriculares somando suas 400 horas definidas nas DCN/02/2015, com as 400 horas definidas para a Prática como Componente Curricular; considerar a categoria da *práxis* no processo formativo; e considerar a escola pública como o espaço primeiro e privilegiado para a realização dos estágios curriculares.

Estágio Curricular: eixo articulador dos cursos de licenciatura, o conceito de *práxis* e a escola pública.

Na consolidação das licenciaturas na perspectiva aqui defendida propomos que o Estágio Curricular se constitua como eixo articulador de todas as disciplinas e atividades (as denominadas de ‘práticas’ e as denominadas de ‘teóricas’) que compõem o currículo para que, de fato, nele e com ele possa assumir sua finalidade de instrumentalizar teórica e praticamente a práxis docente.

Entendemos que o estágio não é a *práxis* dos estudantes nos cursos de licenciatura, mas que nesse processo formativo ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas. Uma atividade teórica formativa para a qual convergem os demais componentes teóricos do currículo. Nesse sentido, o estágio se constitui em eixo central e articulador do curso todo desde o seu início, com a finalidade de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares que são realizados pelos educadores nas escolas públicas. Para que o licenciado saia do curso de licenciatura preparado para exercer a sua páxis profissional de professor, com vistas a proceder constantes leituras, análises, problematizações de sua própria práxis e da práxis educativa que o cerca, com a finalidade de que em sua atuação colabore para as transformações necessárias para assegurar a emancipação humana e social de seus alunos, em sua atividade própria de ensinagem. (Pimenta e Anastasiou, 2002).

O conceito de práxis que assumimos se fundamenta no materialismo histórico – dialético. Para compreender esse conceito a partir de Marx trazemos a contribuição de alguns autores marxistas como Vásquez (1968 e 1997), e entre nós, de Frigotto (1989) e Konder (1992). O materialismo histórico – dialético sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis.

Para Marx, a *práxis* é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). Portanto, para Marx, a relação *teoria e práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida em que essa relação é

consciente, pensada criticamente, refletida, conforme Vásquez, 1968. É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na *práxis*. Ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso, é que afirmamos que os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes desses cursos, em sua futura *práxis docente*, transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo para a emancipação, conforme Freire, (1979), e Franco e Pimenta, (2016).

Para ampliar essa compreensão, nos valem das contribuições de Konder, 1992:115, quando afirma que “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” E Frigotto, que reitera a práxis como a ”unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade.”

E por que centrar o estágio curricular na escola pública? Se não por outra razão, porque nela está concentrada cerca de 82% das matrículas da educação básica, atendendo em sua maioria a população de crianças e jovens carentes, que a política privatista brasileira insiste em manter excluída do processo humano – formativo escolar.

No nosso caso, para transformar as situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante. Que o transforme em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, que buscam mantê-los nessa condição de explorados. Por isso, explicitamos que o professor que queremos formar é o profissional crítico reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas. Para isso, o estágio pode instrumentalizá-lo teoricamente para que abrace a perspectiva transformadora. Ou seja, para que nos estágios analise, compreenda, conheça, criticamente, desvelem as teorias conservadoras que subjazem à práxis escolar. A pesquisa, nesse sentido, se constitui em método que instrumentaliza essa perspectiva. Por isso, formulamos a proposta de que o estágio seja realizado com e como pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- 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/18192014-relatorio-PIBID.pdf>
- 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.

- EUGÊNIO, K. S. O. Estágio Supervisionado na Formação Inicial: os laços formativos entre estágio e escola. **Dissertação**. Mestrado Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2015.
- FRANCO, M. A. e PIMENTA, S. G.. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. In *Revista educação & Sociedade*, v. 37. Abr-jun. 2016:539 – 536.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35, ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. Iniciação à Docência: o que temos feito? Apresentação realizada na Universidade Federal da Bahia, 2013.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. in Fazenda, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Ed. 1990: 70-90.
- GHEDIN, E.. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta & Ghedin. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S.; ALMEIDA, W.A. Estágio com Pesquisa. São Paulo. Cortez Ed. 2015
- GIMENES, C.I. e 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.
- 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? **Tese de Doutorado**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016
- KONDER, L. **O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1992.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012a.
- 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. 2012b.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**, São Paulo, Cortez Ed. 2004.
- PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. M. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez Ed. 2002.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012..
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Técnicas de estudo para além da dimensão do fazer**. Novas Tramas para as técnicas de ensino e estudo. 1ed. Campinas: Papyrus, 2015, v. 1, p. 133-152.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2008.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**. 2015, vol. 36, n. 133, pp.867-889. São Paulo: Cortez; Campinas.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. São Paulo: DP&A Editora, 2000.
- UNESCO. DELORS, J. **Relatório Delors**. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. **Filosofia y circunstancias**. México. UNAM. 1997, Parte II. Filosofia y práxis, p. 112 a 138
- ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradutora Cristina Antunes, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.