

Formação de professores e os atuais dilemas da profissão docente: entre a desigualdade social e a reinvenção da profissão

Silvana Soares de Araujo Mesquita (entrevistadora)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Giseli Barreto da Cruz (entrevistada)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

A entrevista explora a interface do campo da formação de professores com a didática, a partir da trajetória da pesquisadora entrevistada. Procura-se identificar os atuais dilemas da profissão docente em tempos de ampliação das desigualdades sociais e o contexto atual de isolamento social e fechamento das escolas. São debatidas as possibilidades de contribuições do campo da formação de professores e da didática para a reflexão sobre um processo de reinvenção da própria profissão docente. Os desafios da formação inicial de professores e da consolidação dos espaços institucionais formativos são também temas que passam as análises apresentadas pela entrevistada.

1. Apresentação

Giseli Barreto da Cruz concluiu o doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2008. Possui licenciatura em pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1992), Especialização em supervisão, orientação e administração escolar pela Universidade Federal Fluminense (1996) e mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002). Realizou pós-doutorado com a prof^a dr^a Marli André, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011), com o apoio do CNPq (PDJ). É professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde atua em docência, pesquisa e orientação nas áreas de pedagogia, didática e formação de professores na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped). Coordenou o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ (2013-2015) e o Pibid/Pedagogia da UFRJ (2012-2018). Está à frente da Coordenação Geral do XX ENDIPE - Rio 2020: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Anteriormente, atuou na educação básica exercendo as funções de docente e de pedagoga em redes públicas de ensino. Reúne significativa experiência na área de educação, como professora e pedagoga. Tem se dedicado a pesquisas sobre pedagogia, didática e formação de professores.

2. Entrevista

Como ocorreu o seu envolvimento com a temática da formação de professores em interface com o campo da didática? Como esse diálogo se estrutura em sua trajetória profissional e com as pesquisas que vem realizando?

O meu interesse pela formação de professores apareceu de modo mais claro na segunda metade da década de 1990, durante a minha atuação como pedagoga, na função de supervisora educacional da Escola Municipal José de Anchieta, pertencente à Rede Pública Municipal de Educação de Niterói-RJ.

Antes disso, porém, é importante dizer que eu sempre quis ser professora, razão pela qual fiz o curso normal e, na sequência, o curso de pedagogia, concluído em 1992. Até então, o que me movia era o desejo de me formar professora para exercer a função. No percurso da minha trajetória de formação e atuação profissional, fui experimentando muitas oportunidades propiciadas pelo campo teórico-prático da pedagogia, com forte apelo à formação docente. Trazer à memória esse percurso denota como esse desejo e envolvimento foram se forjando em mim.

No curso de pedagogia eu me encantei com a formação crítica e fortemente construída nos aportes dos fundamentos histórico, filosófico, psicológico e sociológico da educação, em interface com a *práxis* do pedagogo na escola pública. Não tive dúvidas de que o que eu queria era trabalhar com e na escola pública de caráter laico, universal e inclusivo.

A minha trajetória de dezesseis anos na educação básica envolve, em tempos simultâneos e alternados, atuação no contexto de três redes públicas municipais de educação e quatro escolas, exercendo as funções de professora dos anos iniciais do ensino fundamental e de pedagoga nas redes municipais, em tempos distintos, e em modalidades diferentes: em São Gonçalo-RJ, com orientação pedagógica do 1º segmento do ensino fundamental; em Niterói-RJ, com supervisão educacional de escola e coordenadora da equipe de

orientadores e supervisores educacionais da rede; e em Maricá-RJ, com inspeção educacional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, tendo como principal responsabilidade a ação de assessoria às escolas da rede, no tocante ao desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico.

Foi uma década e meia de trabalho em que, inicialmente, experimentei as tensões e os desafios próprios de um professor iniciante, que assume turmas com distorção série/idade e com estudantes ainda não alfabetizados, mas cuja travessia me possibilitou diferentes oportunidades e experiências diante do currículo, da didática, da avaliação do processo ensino-aprendizagem, da transformação de uma escola seriada em ciclos, da articulação do coletivo e da comunidade escolar em torno de seu projeto político pedagógico. Tudo isso acontecendo tanto no contexto da escola local, quanto na mobilização da rede como um todo, no âmbito do órgão central, em uma época marcada pela defesa e tentativa do trabalho coletivo, participativo e de afirmação da gestão democrática. Sem dúvida, esse percurso marcou de forma fulcral o meu desenvolvimento profissional e colocou a formação docente no centro das minhas inquietações e mobilizações investigativas.

Enquanto pedagoga escolar, a formação continuada em serviço dos professores consistia em uma das ações de meu trabalho, demandando cada vez mais um conhecimento especializado a seu respeito. Testemunhei, sobretudo na primeira escola onde trabalhei como supervisora educacional, em Niterói-RJ, a chegada de vários professores recém-saídos dos cursos de licenciatura e recém-empossados, assim como eu, que demonstravam um razoável conhecimento da sua área de atuação, mas com expressivas dificuldades para desenvolver a sua docência em um ambiente de tantas demandas sociais. A formação inicial parecia consistente, sólida, pois nossos diálogos eram muito potentes de ideias e de criatividade, mas não era suficiente diante de uma realidade socioeducacional muito complexa e difícil. O cenário era de uma escola localizada em área de alta vulnerabilidade, no entorno do lixão da cidade. O seu território e a sua comunidade nos interpelavam cotidianamente com muitas questões político-sociais e ambientais. De um lado, infância negada, trabalho infantil no lixão, abandono infantil, abuso sexual, violência doméstica, tráfico de drogas; de outro, lixão, problemas com saneamento básico, desmatamento, poluição, doenças; tudo isso emoldurado por questões raciais,

visto que a comunidade era predominantemente negra, em um contexto socioeducacional distante do debate em torno de uma educação antirracista.

Isso tudo me impulsionou a pensar sobre a docência para a justiça social. O trabalho pedagógico da escola e a formação de seus professores precisariam caminhar nessa direção. Assim, decidi cursar uma especialização nas habilitações da pedagogia, à época, supervisão, orientação e administração escolar na perspectiva da *práxis* transformadora e, na sequência, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado em educação, com pesquisas na área de formação de professores.

Assim que concluí o mestrado, fui convidada a lecionar na Universidade Estácio de Sá, como professora de disciplinas pedagógicas e do estágio supervisionado do curso de pedagogia. Tão logo concluí o doutorado, no ano de 2008, surgiu a oportunidade de concorrer a uma vaga de professora de didática da Faculdade de Educação da UFRJ. Conquistei o primeiro lugar e tomei posse em 19 de fevereiro de 2009.

A entrada na UFRJ representou um novo ciclo da minha trajetória profissional, marcado pela articulação entre ensino-pesquisa-extensão. A experiência de pedagoga que maneja o trabalho de coordenação pedagógica passou a ser incrementada pela pesquisa, cuja preparação começou de forma embrionária na iniciação científica, durante a graduação, desenvolvendo-se com mais força durante o mestrado e o doutorado.

Tão logo ingressei na UFRJ, tive a chance de participar, com colegas também recém-chegadas, da criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped), que contou com o auxílio da Faperj para novos grupos de pesquisa do estado do Rio de Janeiro. No âmbito do Leped, coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), por meio do qual venho, no seio do campo da formação docente, especializando-me em didática. São dois campos epistemologicamente delimitados, porém com aproximações inquestionáveis. A formação docente tem por objeto o trabalho e o desenvolvimento profissional do professor, sujeito que tem por função precípua a mediação do ensino-aprendizagem, que é o objeto da didática.

Por essa via, as pesquisas que tenho desenvolvido e orientado procuram compreender concepções e práticas didáticas de professores formadores, de

futuros professores e de professores iniciantes. O campo privilegiado tem sido, de um lado, os cursos de licenciatura, no sentido de investigar como a formação em didática tem sido propiciada pelos formadores e compreendida pelos futuros professores e também pelos seus egressos em relação, especialmente, ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente; de outro, as práticas docentes nas escolas em diferentes contextos.

Atualmente, cultivo um interesse especial pela didática e docência durante a inserção profissional, etapa de alta complexidade para o professor, visto o choque de realidade que a envolve. Coordeno uma pesquisa universal, interinstitucional, com o apoio do CNPq, da qual participam, além do Geped/UFRJ, o Educas/Uece, coordenado por Isabel Sabino de Farias, e o Foppe/UFSC, coordenado por Márcia Hobold, no intuito de favorecer a indução profissional docente, formação durante a inserção, pela via da pesquisa-formação. Coordeno também a pesquisa "Universidade, Escola e Formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução", que articula os grupos de pesquisa do Laped, que contam com expressiva participação de professores da educação básica. Este estudo recebe o apoio da Faperj, por meio do edital de 2019, dedicado aos grupos emergentes de pesquisa do estado do Rio de Janeiro. É assim que tenho alinhado a temática da formação de professores com o campo da didática.

No contexto da pandemia da Covid 19, do isolamento social e do fechamento das escolas, o trabalho dos professores parece estar sendo colocado em evidência. Seja pela necessidade de reconfiguração da prática docente na educação on-line, seja pela dificuldade das famílias de lidarem com o processo de ensino dos filhos em casa ou, até mesmo, pelas desigualdades sociais que esse modelo de ensino reforça, novos dilemas são postos à profissão docente. Quais elementos/princípios da formação dos professores podem contribuir para o enfrentamento desses dilemas? É possível ainda pensar como Perrenoud (2001) que "educar é agir na urgência e decidir na incerteza", diante dessa nova realidade?

O confinamento social é anunciado pela OMS como a única saída do momento para impedir o avanço da Covid-19, uma catástrofe humanitária mundial. Um

perigo que assola o planeta, que adocece, mata, impacta os setores produtivos e sociais e escancara o problema gravíssimo da desigualdade social, com um contingente enorme de famílias com severas privações econômicas. Ficar em casa é um imperativo, mas é também um privilégio.

Nesse cenário, a suspensão das atividades presenciais pelas escolas e universidades ocupa parte do debate e coloca o trabalho dos professores com evidência maior do que o costume. Acharia estranho se assim não fosse, pois, afinal de contas, as atividades educacionais, sobretudo as escolares, ocupam o cotidiano de milhares de pessoas, que têm a sua rotina alterada de uma hora para a outra.

Diante da epidemia, a escola desponta como um dos espaços de alto risco de propagação do novo coronavírus, pois todos aqueles que por ela transitam diariamente se tornam estratégicos vetores de transmissão, o que, sem dúvida, evidencia que tão cedo (ou jamais) o “normal” escolar será o mesmo e que é urgente a reconfiguração de sua prática.

Em países como o nosso, marcado pela pobreza, cuja aprendizagem escolar é considerada abaixo do padrão por organismos como o Banco Mundial, interromper o seu fluxo pode significar, para muitos analistas, perdas irreparáveis. A saída, na visão predominante, recai sobre a educação *on-line*.

A questão que se coloca é quais os sentidos de educação, de escola, de ensino, de papel do professor que estão em voga em um tempo como este, marcado por uma crise sanitária, social, econômica e, também, política, no caso brasileiro, em especial? Qual seria a função da educação escolar e do professor, enquanto um de seus agentes, no processo de desenvolvimento de aprendizagens para a formação do humano de todos e de cada um de nós?

Parcela majoritária de instituições privadas de ensino transferiu de imediato as propostas presenciais para a educação a distância com uso das tecnologias digitais, enquanto porção significativa de instituições públicas, diante da falta de condições de seus alunos, se ocupou com medidas assistenciais, provendo cestas básicas e apoio emergencial para as famílias, dependendo do poder governamental local.

Conjecturando, eu diria que o tempo que se vive hoje, apesar de assustador, pode ser bastante propício para estimular práticas educativas outras, insurgentes, quem sabe... Isso não acontecerá, entretanto, no meu

entendimento, pela transposição da lógica de ensino presencial para a virtual, como é o caso do ensino remoto.

Vivemos sob a égide de uma tendência educacional neotecnista, marcada predominantemente pela ideia de que é preciso aprender muito, em pouco tempo, da melhor maneira possível, sob a mediação das tecnologias. São protocolos educacionais cada vez mais prescritivos, em que a produtividade e a competitividade dão o tom. O professor é visto por muitos como um técnico, cuja função é garantir o funcionamento do processo ensino-aprendizagem, em geral pela via de materiais didáticos que foram elaborados por outros agentes. A educação assume o *status* de mercadoria e o desenvolvimento de aprendizagens se coloca mais a serviço da cadeia de produção do que da formação da humanidade de cada um/a.

É nesse contexto que se escolhe transferir o formato da escola presencial para o virtual, utilizando-se da educação a distância para garantir o trabalho remoto. As dificuldades discutidas, em geral, dizem respeito, de um lado, ao dilema enfrentado pelas famílias para conciliar as rotinas com trabalhos remotos e apoiar os seus estudantes nas tarefas *on-line*, trabalho até então feito presencialmente pelos professores; de outro, à falta de condições materiais dos estudantes, sobretudo, das escolas públicas, para realizar as atividades tecnologicamente digitais.

Sem dúvida, questões absolutamente pertinentes. Mas, em que momento problematizaremos a função social da educação, da escola, do ensino, do conhecimento, do professor neste tempo de crise profunda? Parece que estamos tentando a todo custo garantir o fluxo dos acontecimentos a despeito da doença, da morte, do confinamento, do desemprego, da fome, da miséria e da desigualdade.

Não quero com isso defender que nada façamos até que voltemos a um contexto de “normalidade”... Pelo contrário, considero que a crise pode nos ajudar a criar outros percursos de ensino-aprendizagem mais investigativos, interdisciplinares, interculturais, inclusivos e, o que é primordial, comprometidos com a justiça social; contando, sim, com a contribuição das tecnologias digitais, da educação a distância, uma modalidade que tem uma concepção e prática específicas, que precisa ser compreendida, reconhecida e valorizada. Sobre isso, existem experiências e uma produção acadêmico-científica robusta no

campo da educação, que merecem ganhar mais visibilidade, de modo a fortalecermos alternativas ao modelo vigente.

É hora de recuperar a responsabilidade dos processos educacionais com a formação humana, com as infinitas possibilidades de se fazer presença neste mundo, onde os estudantes sejam menos consumidores de informações e mais protagonistas de experiências que fortaleçam as suas singularidades, diferenças e visões, de modo a assumirem criticamente seu lugar na sociedade. Nesse sentido, professores bem formados são imprescindíveis. E a formação necessária, de algum modo, precisa seguir na direção, no meu entendimento e defesa, dos princípios do trabalho investigativo, dialógico, participativo, interdisciplinar e inclusivo, além, é claro, do aporte de conhecimentos profissionais específicos.

Movimentar-se assim representa também uma forma de responder que “Educar é agir na urgência e decidir na incerteza”, como disse Perrenoud. Significa recorrer à nossa formação, às nossas experiências e aos nossos saberes docentes para recriar, sob pressão, alternativas pedagógicas mais condizentes com o tempo presente.

Além do debate atual sobre as desigualdades sociais reproduzidas no contexto das diferenças de acesso à educação em tempos de isolamento social, historicamente, a formação de professores, através dos cursos de licenciatura, já se insere em um contexto desigual em relação às outras graduação/profissões. Assim, mesmo os professores se comendo como uma das maiores forças de trabalho do país, configura-se entre as profissões mais desvalorizadas. Como a formação de professores reforça ou refuta essa realidade? Por qual caminho deve se dar a valorização da profissão docente?

Espera-se muito dos professores. A eles são atribuídas muitas tarefas e muitas funções, como se tudo o que fosse do âmbito da educação do sujeito tivesse que ser desenvolvido na e pela escola, sob a mediação e intervenção do professor. Em um contexto de grave desigualdade social como o nosso, essa expectativa e, mais que isso, cobrança, é enorme. Mas a valorização social da profissão não acompanha a expectativa que se tem sobre ela, tornando-a pouco atrativa.

O professor é mal remunerado, tem jornada de trabalho intensa, com condições precárias e sem prestígio social. Além disso, a sua formação nem sempre é bem dirigida, com percursos curriculares fragmentados, aligeirados e sustentados por uma visão técnica, de aplicação de conteúdo. Isso tudo misturado gera força contrária à sua autonomia profissional e conseqüentemente à sua carreira.

Por conta disso, há falta de interesse dos jovens pela profissão, assim como há falta de interesse das políticas públicas em educação de promover o fortalecimento e a estruturação da carreira docente, de modo a torná-la mais atrativa.

Apesar disso, o trabalho docente ainda apresenta índices de alta empregabilidade e com fácil acesso à formação profissional em nível superior, configurando-se como a escolha possível para muitos jovens, sobretudo, aqueles de camadas menos favorecidas socialmente.

Se, por um lado, isso é muito potente socialmente, de outro, é uma demanda a mais para os formadores de professores, que precisam compreender e considerar as inúmeras dificuldades que um grupo significativo dos estudantes dos cursos de licenciatura enfrentou para concluir a educação básica, decorrentes, sobretudo, de uma escolarização deficitária e de restrições financeiras, que não lhes possibilitaram acesso aos bens culturais.

Pensando nas condições de trabalho, um componente essencial para discutir valorização profissional, quais são as condições que o professor tem para se reunir com sua equipe, seus pares, para planejar, participar da tomada de decisão sobre o que fazer pedagógico? Qual é o tempo destinado à sua classe e seus alunos, coletiva e individualmente? Tempo para refletir, avaliar, refazer e recriar outras atividades...? Como você faz isso com inúmeras turmas, vínculos com instituições diferentes, dupla e até tripla jornada de trabalho, remuneração referente exclusivamente ao tempo de trabalho com a classe...? O trabalho docente entre nós acontece em condições muito desfavoráveis, o que reforça a imagem de professor como técnico que replica atividades protocolares pensadas por outros. Isso não é ser professor.

Diante disso, a valorização docente passa, no meu entender, pelo desenvolvimento de políticas educacionais que considerem a formação e o desenvolvimento profissional, a carreira e sua progressão salarial, assim como

condições estruturais de trabalho, englobando tempo de estudo e planejamento, limitação de carga horária de ensino, número de escolas, turmas e alunos, estudo e planejamento. Sem um investimento que integre formação, carreira e condições de trabalho, dificilmente conseguiremos transformar a cultura vigente em torno do professor profissional.

No país, observa-se um cenário de expansão dos cursos de licenciatura nos últimos dez anos, principalmente, na rede privada de ensino superior e na modalidade a distância. Paralelo a isso, cresce uma tese, no meio social, de que os cursos de licenciatura não dão conta de formar os professores para as "inovações" educacionais que o mundo contemporâneo e os novos alunos exigem. Como você analisa esse cenário? Quais os limites e as possibilidades você apontaria para a formação inicial de professores hoje?

Atualmente, quem responde massivamente pela formação docente são instituições privadas de ensino superior pela via da educação a distância. As universidades, especialmente as públicas, respondem pouco pelas demandas de formação de professores, o que é lamentável, dado o seu papel crucial em relação à produção de conhecimentos, à ciência e à legitimação de culturas, linguagem e subjetividade. Não é à toa que, atualmente, em um contexto deliberadamente obscurantista e de retrocesso em relação às conquistas democráticas e sociais, a universidade pública seja tão fortemente atacada.

É fato que a atividade de ensino, função do professor, não é tão valorizada como é a pesquisa, na universidade. Isso tem mudado um pouco, mas a pesquisa ainda desfruta de maior prestígio. Os cursos de licenciatura lutam por maior espaço em seu interior. De qualquer modo, pela tradição em torno da produção do conhecimento e da prerrogativa de alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão, é na universidade pública que encontramos a melhor ambiência para construir uma cultura de parceria com instituições educacionais em torno da formação profissional do professor.

No entanto, tendo em vista que os professores do Brasil, majoritariamente, ainda não são formados pela universidade, mas em instituições isoladas de ensino superior e muitos pela modalidade a distância, por que, então, fala-se tanto que os professores demonstram dificuldades para

incorporar ao ensino as tecnologias digitais, uma das possibilidades amplamente defendidas pelo neotecnicismo como estratégia para a inovação educacional? Eles não foram formados nesse formato?

No meu entendimento, isso se dá porque não basta você acessar plataformas digitais e cursar disciplinas *on-line* para ser um indutor de aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais. A educação a distância tem uma epistemologia própria, que precisa ser conhecida e respeitada. Além do mais, o trabalho docente é de natureza cognitiva, intelectual e interativa. Ser professor é ser um profissional do ensino-aprendizagem, que, para fazer o que faz, mobiliza uma gama de saberes específicos da docência. Ele estabelece uma relação singular com o conhecimento e a cultura e com os estudantes que não pode ser confundida ou reduzida à transmissão.

A sua formação, seja ela presencial e/ou a distância, tem valorizado conhecimentos do campo disciplinar da área de ensino em um formato fragmentado, muito mais disciplinar, eu diria, sem uma valorização do saber docente, um saber próprio, muito além do conteúdo a ser ensinado, e epistemologicamente fundamentado na relação entre diferentes saberes. Uma formação profissional precisa considerar, tanto quanto o conhecimento da matéria a ser ensinada, a constituição do ser e do agir como um professor, os saberes mobilizados para o pensar e o agir docente. Isso envolve conhecimento em diferentes áreas entrelaçados pela pedagogia e didática.

Ser professor e agir como tal requer um amplo investimento no desenvolvimento de uma vida cultural e científica, de um olhar curioso, reflexivo, crítico e criativo sobre o cotidiano, a história e as questões contemporâneas que nos interpelam enquanto sujeitos sociais. Esse investimento e postura são condições para o professor analisar o real, identificar as necessidades educacionais e construir projetos, propostas, atividades, aulas de acordo com as demandas de ensino-aprendizagem de seus estudantes, recorrendo às diferentes estratégias metodológicas e dispositivos tecnológicos.

Isso não se dá de uma hora para a outra. Esse *ethos* profissional docente decorre de uma formação contínua, de um investimento constante em torno da sua formação, de modo que você consiga pensar, se posicionar e agir como um professor. Professor António Nóvoa costuma dizer que é preciso uma disposição pessoal para ser professor, e essa disposição não cai do céu, ela é construída

nos programas de formação e por meio da reflexão ao longo da nossa trajetória de formação e atuação.

Nesse sentido, é muito importante que, desde a formação inicial, esse professor, para além do conhecimento disciplinar de sua área, seja confrontado com suas disposições pessoais para ser professor. Que ele tenha a sua capacidade investigativa desenvolvida e potencializada, receba investimentos na sua formação cultural, valorize o trabalho entre pares e compreenda que aprender a ensinar acontece ao longo da vida.

A formação inicial tem um papel imprescindível, pois a ela cabe introduzir o futuro professor na cultura da profissão, tendo como um de seus desafios recompor a relação por ele estabelecida com o papel docente durante a sua escolarização. Quando você ingressa em um curso de licenciatura para se formar professor, você carrega as marcas de seus professores da educação básica. Elas são fortes, demasiadamente fortes, para conduzir a sua ação, sobretudo, em momentos de urgência e imprevisibilidade.

Cabe à formação inicial oferecer um ambiente curricular que rompa com isso, sendo mais alinhada com o que se espera de uma formação profissional. Cabe à formação inicial viabilizar experiências propícias ao processo de se tornar professor.

Mesmo antes do cenário de pandemia, que forçou uma reflexão sobre o papel da escola e do professor, pesquisas já apontavam para uma crise de sentidos da escola e para a necessidade de uma reinvenção da profissão docente. Como a formação de professores pode contribuir para a identificação e incorporação de novos conhecimentos na profissão docente diante dos múltiplos sentidos atribuídos à escola? As universidades podem se consolidar, realmente, como o locus da formação desses novos professores?

O debate em torno da crise da escola e do papel do professor é polissêmico e se encontra no centro de uma disputa de sentidos acerca do que seria, do que se espera, do que se pode fazer para asseverar a tão almejada qualidade da educação. Os questionamentos em torno da reinvenção da escola não vêm de agora, e o que não estava sendo satisfatório antes da pandemia, certamente durante e posterior a ela também não será. Não vou me ater a essa

discussão, mas ao papel da universidade na formação de professores, condição determinante, no meu entendimento e defesa, para o fortalecimento da profissão docente e da escola como *locus* preferencial do exercício de sua função.

Tal como disse em resposta à pergunta anterior, a universidade é a instituição que, em face de seu papel estratégico em relação à produção e disseminação de conhecimentos e, portanto, em relação à ciência, é quem melhor pode responder pela formação de professores. Ela é fundamental para o desenvolvimento de um país, para a educação básica da população, e, em decorrência, para a formação especializada de profissionais aportada em suas diferentes áreas científicas e tecnológicas. O movimento em torno do ensino, da pesquisa e da extensão faz da cultura universitária um campo propício para a afirmação de parcerias entre as suas unidades e com as escolas, as redes públicas de ensino de diferentes sistemas, e, também, com as comunidades locais, no sentido de favorecer a construção de um espaço institucionalmente comum de formação docente.

Tendo em vista que a escola, local onde o professor predominantemente realiza o seu trabalho, é espaço/tempo em que se dá o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes dimensões: afetiva, cognitiva, cultural, política, social; é espaço/tempo de experimentar, conhecer, aprender; é espaço/tempo de relações e transformações diante de si, dos outros, do conhecimento, da cultura, da vida, da sociedade; é espaço/tempo de formação...; a preparação profissional do professor não pode se dar dissociada dessa rede de forças, afetos e interações.

O espaço comum que entrelaça a universidade por dentro e por fora com as escolas, suas redes e a cidade parece estratégico para a consolidação do que K. Zeichner (2010; 2013; 2015) chama de Terceiro Espaço e A. Nóvoa (2017) de Casa Comum para a formação de professores. Não se trata de um espaço físico comum, mas, como definiu Nóvoa (2017), de um espaço institucional dotado de autonomia de discussão, decisão e ação no âmbito da formação de professores.

Existem experiências institucionais acumuladas no Brasil que evidenciam essa possibilidade e confirmam a atuação relevante da universidade na formação docente. Vou apontar duas, uma de abrangência nacional e outra local, com a devida licença para me reportar ao meu lugar de atuação e implicação.

A primeira delas é amplamente conhecida, refiro-me ao Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, instituído em 2007, e desde então patrocinado pela Capes. Esse programa, centrado na universidade, se desenvolve em torno da parceria com a escola, entrelaçando os licenciandos, o professor formador dos cursos de licenciaturas da universidade com o professor da escola, que, no papel de supervisor do licenciando futuro professor, foi alçado também à condição de formador. Existe uma diversidade de relatos de experiências e de pesquisas em torno do Pibid que demonstram a sua expressiva contribuição para a formação de professores na perspectiva do que tenho defendido. Existem também contestações, legítimas e necessárias, porém, sem comprometer a contribuição do programa. Além disso, tantos os relatos quanto as críticas comprovam que uma política de formação nacional se desdobra em uma pluralidade de programas institucionais com projetos diversos, impedindo-nos de falar de Pibid no singular, o que é muito rico e estimulante.

Tive a chance de coordenar o Pibid UFRJ Pedagogia, de 2012 a 2017, cuja experiência em torno de uma formação de professores construída na parceria, alimentada pela universidade pública e pela escola, na perspectiva da etnografia da prática escolar, encontra-se registrada no livro que organizei sob o título *Prática, pesquisa & formação docente: narrativas do Pibid Pedagogia da UFRJ*. O livro, lançado pela Editora CRV, em 2019, registra o testemunho de diferentes atores protagonistas desse programa, com atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando a potência do Pibid, a despeito de melhoramentos possíveis.

Nos últimos editais, o Pibid viu a sua concepção inicial ser adulterada e sobre isso, a tese de doutorado de Talita da Silva Campelo, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, da qual tive a satisfação de orientar, apresenta uma análise do Pibid, entre 2007 e 2018, sob a ótica do ciclo de políticas, que se desenvolve em torno de como interpretam a sua trajetória aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática. Ela trabalhou com as negociações de sentidos sobre o programa construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos seus atores. Os resultados indicam, com muita propriedade, que, o Pibid foi projetado sob a inspiração de uma concepção

progressista, alinhada com o que defendemos como formação profissional sustentada na parceria universidade-escola. Entretanto, pelos êxitos experimentados, o Pibid se tornou palco de severas disputas pelo sentido de docência e de formação. De um lado, os progressistas, de outro os reformadores, defensores de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação baixo custo e performatividade. Essa disputa fez com que o programa passasse por duras mudanças, a partir de 2014, que desconfiguram radicalmente sua essência.

Em meio às disputas de sentido observadas, não tenho dúvidas de que a formação de professores necessária é a transformadora, e não a reformadora, na qual a emancipação dos sujeitos, a justiça social e a democracia são metas a serem alcançadas, e não combatidas. A tese de Talita Campelo demonstra que o Pibid foi a política pública no Brasil que mais se aproximou disso nos últimos anos e que, por isso mesmo, foi atacado e desmantelado.

Para encerrar, eu trago o Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP), a segunda experiência institucional que elegi para demonstrar o importante papel da universidade para com a formação docente. O CFP é uma política institucional da UFRJ para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, que tem por ideal se consolidar como um Terceiro Espaço da formação de professores, situado entre a universidade e a escola. O CFP está mudando o olhar da UFRJ para a formação docente. Uma das maiores universidades do Brasil e da América Latina assume o compromisso de deslocar os cursos de licenciatura de um lugar periférico para um lugar institucional e político-social muito mais visível, valorizado e estratégico para alterar os fluxos de investimento em torno da formação. A afirmação da universidade como lugar político de formação docente e a necessidade de um novo arranjo institucional em torno dos cursos de licenciatura se situam no cerne da sua concepção. Esse arranjo institucional, que parte da universidade e se sustenta na sua cultura, constrói-se organicamente entre diferentes sistemas e instituições de ensino, que formam uma rede de escolas parceiras de todas as etapas e modalidades da educação básica. O diferencial do CFP não é o seu desenho, mas o seu movimento. O desenho é conhecido e defendido faz tempo no meio acadêmico. Mas o movimento engendrado na UFRJ em torno da sua instituição é que tem

feito do CFP uma iniciativa muito potente e decisiva para afirmar o lugar da universidade pública na formação de professores.

O CFP/UFRJ foi construído, a partir de 2016, com o protagonismo de muitos profissionais (professores e técnicos) e estudantes de cursos de licenciatura, situados em diferentes contextos da UFRJ, como o Colégio de Aplicação, a Faculdade de Educação, a Pró-Reitoria de Extensão, as decanias e as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos de licenciatura. A presença do professor Antônio Nóvoa, na ocasião como professor visitante, hoje professor emérito da UFRJ, foi um diferencial, no meu entender, que, em sintonia com o professor Roberto Leher, reitor da UFRJ no período de 2015 a 2019, e com a professora Carmen Teresa Gabriel, diretora da Faculdade de Educação, também de 2015 a 2019, fomentou uma série de debates internos e com as redes de ensino, sobre os desafios da formação de professores e o papel da universidade pública para com ela. A ideia ganhou fôlego e gerou várias iniciativas que envolveram as diferentes pró-reitorias de graduação, de pesquisa e de extensão, sempre em estreita parceria com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação da UFRJ. Atualmente, o CFP faz parte da estrutura média da UFRJ, sendo dirigido por um comitê gestor, que envolve representação das unidades e escolas comprometidas com a formação docente. Para conhecer melhor o CFP, recomendo acessar o seu site, que oferece uma visão contextualizada de sua construção e do seu funcionamento: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>

Referências bibliográficas:

CAMPELO, T. da S. *Entre transformadores e reformadores: o Pibid e as disputas por sentidos de docência e formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRUZ, G. B. da. *Prática, pesquisa & formação docente: narrativas do Pibid Pedagogia da UFRJ*. Curitiba: CRV, 2019.

NÓVOA, A. *Um novo modelo institucional para a formação de professores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, K. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e*

universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set-dez 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>

ZEICHNER, K. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n.2 p. 122 –135, 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1051599>>.