



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 53

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID: A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA E O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA INVESTIGATIVA

Talita da Silva Campelo – UFRJ

Resumo

O trabalho é um relato de pesquisa com foco nos diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Cuida de analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, adotando como foco investigativo as intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras. Teoricamente apoia-se nas proposições de Zeichner (2010) e Cochran-Smith e Lytle (1999 e 2002). Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de caso sobre o PIBID Pedagogia de uma universidade federal localizada no Rio de Janeiro, com imersão em campo de um ano no qual, além das observações, foram realizadas entrevistas e análise documental tanto de documentos oficiais quanto daqueles produzidos pelos sujeitos no contexto do programa. Os dados sugerem que ao promover a aproximação entre universidade e escola - viabilizada em um espaço de formação inicial onde se discute, se problematiza e se exercita o trabalho docente sob orientação e na companhia constante do professor da escola básica - o Programa PIBID potencializa a aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas investigados. Essa aprendizagem se expressa no desenvolvimento de uma postura investigativa (questionadora e problematizadora).

Palavras-chave: Pedagogos docentes; PIBID, Parceria universidade-escola básica, Investigação como postura.

Introdução

Este trabalho decorre de uma pesquisa sobre os diferenciais da parceria universidade-escola básica para a formação inicial docente no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência). Integrante do Plano Nacional de Formação de Professores (2009), o PIBID é um programa brasileiro de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007¹.

Os licenciandos são conduzidos a participar no decorrer do programa do processo de planejamento e desenvolvimento de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares em ciclos contínuos de até 48 meses (quatro anos). Tudo isto é feito coletivamente com professores supervisores (da escola básica) e professores coordenadores (da universidade). Estas características distintas do programa certamente imprimem mudanças na formação dos licenciandos que dele participam.

Tendo isto em vista, nosso interesse são as relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelecem entre professores experientes na escola básica e professores em formação inicial. Nesse sentido, a pesquisa se centrou nas ações do programa que se desenvolvem a partir das mediações e intervenções das professoras supervisoras: *quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica?*

Para atender a questão, o estudo se delineou a partir dos seguintes objetivos: i investigar as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID para a formação inicial docente; ii analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do programa e; iii compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras investigadas no processo de formação docente desses licenciandos.

¹MEC – Ministério da Educação. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito do PIBID Pedagogia² de uma Universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de caso único (holístico), com base nos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010). O caso se forja na especificidade do PIBID Pedagogia da instituição investigada, cuja prática requer que os bolsistas façam etnografia da prática escolar, se inserindo na turma semanalmente como coparticipe dela, indo além da proposta de desenvolver atividade de ensino em tempo específico, o que requer um convívio prolongado de aprendizagem sobre a docência sob a intervenção da professora supervisora³.

André (2005) sinaliza que o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2005). Preocupados com isto optamos por uma imersão em campo de um ano. Neste período construímos evidências no contato direto com os sujeitos envolvidos no projeto: 1 professora coordenadora (universidade), 5 professoras supervisoras (escolas parceiras) e 14 licenciandos bolsistas. Foram feitas observações, entrevistas e análise documental.

As entrevistas se deram apenas com os professores supervisores, uma vez que a convivência direta com os licenciandos bolsistas permitiu captar suas impressões continuamente. Quanto aos documentos foram analisados tanto documentos oficiais (como editais) quanto escritas e materiais produzidos pelos licenciandos e professoras supervisoras durante o período em que estivemos em campo. A observação se deu em duas fases: a primeira fase, desenvolvida nos encontros semanais do PIBID Pedagogia na universidade. A segunda fase ocorreu na sala de aula do professor supervisor de uma das escolas parceiras.

² O PIBID Pedagogia da instituição investigada envolve dois grupos, sendo um para Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental: dois professores coordenadores, cinco professores supervisores, 26 licenciandos e quatro escolas parceiras. O foco desta pesquisa está apenas no sub-projeto anos iniciais do Ensino Fundamental.

³No PIBID investigado, as atividades feitas pelos licenciandos bolsistas nas escolas parceiras não ocorrem no contraturno das aulas como é comum em outros projetos, elas se desenvolvem ao longo da aula do professor supervisor que lhes cede tempo e espaço. Os pibidianos deste caso passam uma tarde por semana na sala de aula do professor supervisor e assistem seu trabalho (participando e interferindo nele), em uma parte da aula assumem uma atividade planejada e desenvolvida nos encontros na universidade.

Para análise e interpretação dos dados fizemos o exame dos dados a partir das proposições teóricas (YIN, 2010). Foram usadas também técnicas específicas da análise dos estudos de caso propostas pelo autor, como a combinação de padrão, a construção da explanação e a síntese cruzada dos dados.

Para fundamentar nosso estudo, nos apoiamos em três autores: Zeichner (2010), Cochran-Smith e Lytle (1999). Nossas proposições teóricas decorrem do estudo sobre dois eixos: relação teoria-prática e parceria universidade-escola básica. Direcionamo-nos ao desenvolvimento de terceiros espaços como facilitadores da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento sobre a docência (ZEICHNER, 2010), e de igual modo, às concepções de formação de professores que preveem a troca de saberes entre docentes experientes e em formação inicial (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Nessa perspectiva, consideramos o PIBID como um espaço propício para uma conexão entre universidade e escola básica que afirme a relação indissociável entre teoria e prática, por se basear em uma imersão orientada na escola que possibilita aos licenciandos construir conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas tanto por professores da universidade quanto por professores da escola básica, interligando, através da problematização e da reflexão, conhecimentos acadêmicos e práticos. É na análise destes aspectos do PIBID que concentramos este relato.

Conforme o termo de consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa, a identidade de todos os envolvidos será preservada. Para fins de organização foram utilizados codinomes para os licenciandos bolsistas e para os supervisores. Quanto aos licenciandos bolsistas, eles serão referenciados pelo termo “pibidianos” em respeito à autodenominação do grupo.

Investigação como postura: autonomia e criticidade na formação de professores

Ancorados em Moreira (2001), partimos do pressuposto de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento

do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares. Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação.

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma *escola justa* e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Isso nos reporta a pensar em pessoas com relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. Quanto a isso, Moreira (2001) aponta a necessidade dos currículos para formação de professores se voltarem para o desenvolvimento das dimensões investigativas e reflexivas. Para o autor, o professor com esse tipo de formação é aquele que é:

o mais capaz de desenvolver formas alternativas de pedagogia que privilegiem a luta pela inclusão e formular (...) um novo sentido para a desgastada noção de cidadania, a partir de currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças (MOREIRA, 2001, p.12).

Ainda segundo o autor, é esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados (MOREIRA, 2001).

Aqui, nos utilizamos de três pontos propostos por Moreira (2001) para defender a importância de formar professores que sejam intelectuais que refletem e investigam a própria prática. Em primeiro lugar, isto permite que se repense a docência, oferecendo a base teórica necessária para considerar o trabalho docente como intelectual e não apenas técnico. Em segundo lugar, é útil na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. Em terceiro lugar, sugere ao professor lutar pela concretização dessas condições.

Ainda segundo Moreira (2001), tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática.

Para tanto, se faz necessário que a formação inicial docente equilibre momentos em que *se pensa, se faz e se pensa sobre o que se faz*, projetando nos futuros professores modelos de práticas baseadas em investigação e reflexão. A ideia é que se preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, se leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.

Amparando-nos em Zeichner (1993), entendemos que no desenvolvimento da prática reflexiva: (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas.

Defender o ponto de vista de que o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais

propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais que se vêm propondo em diferentes países (MOREIRA, 2001).

Para Cochran-Smith (2012), aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota, no entanto, isso de modo algum minimiza o papel da formação inicial. Nessa perspectiva, tal como defendem Di Giorgio e Leite (2010) é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade

“e, na perspectiva civil-democrática, professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político-pedagógico, que pensa a sua prática. É o professor intelectual, crítico-reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar a sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais com os professores” (DI GIORGIO e LEITE, 2010, p.320).

Para além da reflexão como característica inerente do trabalho docente – enquanto marcado por intelectualidade e racionalidade – formar este professor “intelectual, crítico-reflexivo” pressupõe o entendimento da aprendizagem da docência como um processo contínuo que se faz na coletividade através da busca por respostas a questões que funcionam como lentes para ver e dar significado à prática construída.

Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que ter a investigação como postura na formação docente é diferente de uma noção mais comum de investigação como sendo um projeto limitado no tempo, ou uma atividade discreta dentro de um curso de formação de professores ou uma oficina de desenvolvimento profissional. Para as autoras, os professores que já exercem a função e os professores em formação que assumem uma postura de investigação podem trabalhar coletivamente para gerar conhecimento local⁴, teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), a investigação como postura, como construto para entender o aprendizado de professores, baseia-se em uma concepção

⁴ Para Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) o “conhecimento local” nasce na prática e a partir dela. É o conhecimento gerado pelos professores através de sua arteficialidade, assim se relaciona ao saber-em-ação.

mais rica de conhecimento que as permitidas pela tradicional distinção conhecimento formal/conhecimento prático. Trata-se de uma concepção mais rica de prática que a sugerida no aforismo que a prática é prática, uma concepção mais rica de aprendizado ao longo da história de vida profissional que o conhecimento de especialização e uma concepção mais rica de culturas e propósitos educacionais que as difundidas por muitas reformas escolares. Nesse sentido, a postura investigativa não segue a distinção entre conhecimento formal e conhecimento prático; enfatiza, isto sim, a importância do conhecimento local que também pode ser útil em contextos mais amplos.

Em situações em que a participação dos professores em programas de aprendizado é uma obrigação, ou quando este se dá de forma pré-programada, Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que o aprendizado desses docentes se torna “simplesmente” desenvolvimento profissional – a produção de um projeto de crescimento individual restrito no espaço e no tempo. Quando isto acontece, o aprendizado de professores passa a ser um fim em si mesmo.

Acrescentam ainda que enquanto as iniciativas de aprendizado do professor se enquadrarem nos compromissos de um distrito escolar, da gestão de um local, de revisão curricular, por exemplo, elas poderão ser consideradas, ao menos, compatíveis com os esforços de melhoria das escolas. Mas, quando as iniciativas do aprendizado de um professor se referem à prática reflexiva, melhoria do profissionalismo, e transformações sociais mais amplas que extrapolam as escolas e ao entendimento do trabalho docente como algo coletivo, elas podem ser consideradas “verdadeiramente” como desenvolvimento profissional (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Sobre isso, Nóvoa (2009, p.15) enfatiza a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Nessa perspectiva, os terceiros espaços e as comunidades de aprendizagem docente são de muita importância para o ensino/aprendizagem da docência. A criação de ambientes – físicos ou não – em que professores em formação inicial e professores já atuantes na escola básica possam pensar juntos sobre o trabalho docente é profícuo para aproximar universidade e escola com vistas a conectar conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Para Cochran-Smith e Lytle (2002), é imprescindível que se criem grupos sociais de professores em formação, iniciantes e experientes que se juntem com o tempo, pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de

outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes em escolas.

Acreditamos em uma formação de professores que esteja centrada no trabalho docente, para além de uma mera contemplação dos fazeres de outros ou de experimentações vazias, mas sim da problematização e da investigação sobre a docência a partir do que ela é e de quem a faz: os professores. Dessa forma, a investigação como postura constitui uma estratégia de formação inicial que pode ajudar a desenvolver a capacidade de contínuo questionamento da prática e dos contextos onde estase insere, contribuindo para que os professores aprendam sobre a docência ao investigarem sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho.

Para isso é indispensável a participação de professores que já atuam na escolabásica em processos de formação inicial de outros docentes. Os futuros professores, em sua preparação na universidade, se beneficiarão com a convivência com esse trabalho, pelo qual podem conhecer de perto possibilidades e limites e ainda caminhos já traçados pela prática de professores experientes. Assim, a investigação poderia integrar-se na prática cotidiana dos professores possibilitando mudanças no seu pensamento e na natureza do seu discurso favorecendo uma postura crítica face à sua profissão.

Acreditamos que constituir-se professor é um processo de construir, interrogar, elaborar e criticar os enfoques conceituais presentes no dia-a-dia da sala de aula. É um processo de construir uma identidade docente através da desconstrução constante, da problematização, da indagação e do inconformismo diante do cotidiano escolar em movimentos coletivos de investigação sobre a prática, sobre o trabalho docente, sobre o *ser professor*.

Neste processo está implícito um conjunto de questões que funcionam como lentes para ver e dar significado à prática construída: Quem sou eu como professor? Que estou presumindo sobre esta criança, este grupo, esta comunidade? Que sentido meus alunos dão ao que acontece na sala? Que estou tentando fazer acontecer aqui e por que? Assim, os saberes possíveis de serem construídos, na dimensão formativa que acontece na escola - no trabalho, estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora.

Aprendizagem da docência e o desenvolvimento de uma postura investigativa no PIBID

Ao estudarmos o caso do PIBID Pedagogia, percebemos o quanto as ações desenvolvidas no projeto incentivaram nos pibidianos o desenvolvimento de uma postura investigativa. Tal como observamos, ao preconizar a construção de conhecimento sobre a docência por meio da troca e do diálogo a partir do estímulo à reflexão sobre as experiências que compartilhavam, as professoras supervisoras inculcaram nos pibidianos o hábito de questionar e problematizar o trabalho docente.

“Aprendi a ler mais, a buscar mais informações, a construir ideias e formular perguntas. Comecei a questionar o que eu sabia e o quanto eu poderia contribuir para uma educação melhor.” (portfólioPib 5).

“Desde quando iniciei no PIBID até o presente momento, tenho a absoluta certeza que o meu crescimento e desenvolvimento foi muito significativo, amadureci em todos os aspectos, aprendi a ter um olhar pedagógico em 360° (ou pelo menos tento), a refletir e desnaturalizar as minhas ações e as dos outros.” (portfólioPib 11).

“Além do mais, esta experiência está me ensinando a abandonar as generalizações, a lidar com as diversidades e especificidades de cada sujeito e a justificar e refletir de maneira crítica as minhas opiniões. Estou tendo a oportunidade de trilhar a minha formação pelo caminho de uma concepção de ensino que eu acredito, onde existe diálogo, troca, liberdade, autoria, criação e sujeitos ativos e pretendo fundamentar a minha docência considerando essas aprendizagens.” (portfólioPib 1).

Ao intervirem junto aos pibidianos compartilhando experiências - e as colocando sob escrutínio, instigando a reflexão - tomando o ensino e o que acontece antes, durante e depois dele como problematizável, e estimulando a observação - permeando-a de análise crítica, as supervisoras contribuem para que os bolsistas desenvolvam uma postura investigativa. Para além da reflexão como característica inerente do trabalho docente - enquanto marcado por intelectualidade e racionalidade - estas intervenções das supervisoras imprimem nos licenciandos o entendimento da aprendizagem da docência como um processo contínuo que se faz na coletividade através da busca por respostas a questões que funcionam como lentes para ver e dar significado à prática construída.

“Quando eu falo com os licenciandos, eu falo da minha prática. E nisso que eu falo da minha prática eu revejo essa prática o tempo inteiro. (...) Em alguns momentos os alunos trazem pra gente questões que nos fazem pensar, que às vezes nos questiona também. Na verdade, assim, sempre tem uma contribuição porque os meninos também estão em formação em coisas novas. Os questionamentos deles também nos provocam.” (entrevista Sup1).

Colocar-se como mediador entre conhecimentos acadêmicos e profissionais permite às professoras supervisoras a oportunidade de “desenvolvimento profissional”, criando a necessidade de buscar novos conhecimentos para responder aos questionamentos trazidos pelos pibidianos. Ao problematizarem sobre o trabalho docente com eles, constroem conhecimento sobre a docência que repercute nas próprias práticas.

“Então quando você tem escuta, porque também o professor, supervisor, ele pode estar fechado no que ele acredita que é certo e não ouvir e não dar voz ao licenciando, tanto eu quanto eles aprendemos.” (entrevista Sup1).

Nesse sentido, tão importante quanto investigar⁵a docência é investigar a docência coletivamente, entendendo que se aprende mais e melhor sobre o trabalho docente quando os professores - investigadores/investigados - expõem o que fazem dentro das salas de aula. No que se refere ao PIBID estudado, sobre esse movimento de problematizar e investigar o trabalho docente em grupos que congregam professores experientes e em formação inicial, Pib 14 diz que permite o desenvolvimento de ambos os atores “pois tanto os pibidianos levantam dúvidas e sugestões, quanto os professores supervisores passam a refletir sobre sua prática docente, trazendo novas formas de ensinar” (relato de experiência Pib 14). Aqui se destaca o papel do professor supervisor como sendo aquele que corporifica o elo entre universidade e escola básica, como sendo aquele que aproxima os pibidianos com o trabalho docente pela via da escuta e do diálogo.

“Eu sei que quando a gente trabalha no PIBID é diferente do estágio por que lá a gente tá sozinho, aqui a gente tem esse

⁵ Investigar aqui neste contexto - tanto no que defendemos quanto no que observamos - não se relaciona necessariamente a pesquisa sistemática, no sentido de cientificidade e rigor acadêmico. Está muito mais próximo ao esforço coletivo (em pares) de responder a problemas intrínsecos à realidade do trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

momento, a gente pode conversar sobre o que acontece, sobre os acertos, sobre os erros e também com o professor da escola na universidade, acho que assim, está me ajudando muito.” (comunicação oral Pib 3).

“De acordo com a proposta do Projeto Pibid Pedagogia, no qual o futuro professor é inserido no campo de atuação, observando e agindo nele, a minha perspectiva do ensino na sala de aula, da minha prática, pode ser construída com uma base estruturada, acompanhada, coletiva, observada, questionada, o que me dá segurança para futuramente exercer essa profissão tão árdua, porém, tão prazerosa.” (portfólioPib 11).

“Todas as quintas-feiras à noite, estar com meus colegas falando sobre histórias, anseios, desejos, sobre a escola e o que acontece lá de maneira afetiva e solidária muito me fez bem. A meu ver é fundamental para a formação docente o futuro professor sentir-se bem com o que está fazendo e sem dúvida o PIBID proporciona esses momentos dentro da academia.” (portfólioPib 12).

O relacionamento de ensino/aprendizagem da docência que se dá entre os pibidianos e as supervisoras não ocorre de modo neutro e natural. Pelo contrário, é notoriamente marcado pelas distintas visões sobre formação inicial, sobre o que “quer se dar” e o “quer receber”. No entanto, ficou claro que, a despeito dos antagonismos que ora se acentuavam e das diferentes formas de se relacionar que os sujeitos construía, o compromisso com o desenvolvimento da docência não se perdia. O foco é o aprendizado da docência, a iniciação à docência, isso não é desconsiderado. A seriedade com que se assume esse lugar exige das supervisoras diversas mediações e intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas – sempre em um ambiente de troca e diálogo.

Soma-se a isso a necessidade de as professoras supervisoras encontrarem o equilíbrio entre a responsabilidade com a formação de seus alunos e a formação dos pibidianos com os quais precisam dividir atenção. É nesse papel de professor híbrido (ZEICHNER, 2010) e nos dilemas que ele suscita que percebemos as sutilezas de ser um professor supervisor.

Ter professores, em formação e experientes, reunidos ao redor de um objetivo em geral permite que os participantes aprendam novos papéis, que são conectados a novos conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, não é simplesmente aprendizagem o que acontece, mas - já que saber e ser estão intimamente conectados um ao outro - também formação identitária.

“Neste primeiro ano como bolsista do Projeto PIBID tenho aprendido muito sobre a importância da busca constante de aperfeiçoamento por parte do professor para que sua prática esteja sempre atualizada.” (portfólioPib 2).

“E eu acho que das conquistas e dos aprendizados a maior é conseguir fazer uma autocrítica do que você está fazendo. Sabe, assim, de entender que existem formas diferentes de se fazer as mesmas coisas, eu acho que é na diferença que a gente se encontra.” (comunicação oral Pib 12).

“Entrar em contato com o projeto PIBID aumentou o meu desejo por uma profissionalização mais especializada, qualificada, diferente e ousada. Ao discutir ideias, próximas ou diferentes das minhas, meus horizontes se alargam quanto às variadas possibilidades do ato de ensinar, que para mim é mais que transmitir conteúdos, é também agregar valores psicológicos, sociais e morais, despertar interesses e principalmente estimular o prazer pelo ato de aprender.” (relato de experiência Pib 13).

O desenvolvimento de uma postura investigativa é fundamental para compreender que a prática educacional não é simplesmente instrumental, no sentido de perceber como conseguir que as coisas sejam feitas, mas também, e tão importante quanto, é o sentido político e social da deliberação sobre o que deve ser feito, porque deve ser feito daquela maneira, por que fazê-lo, quem decide, e a quais interesses estão servindo (COCHRAN-SMITH, 2012). Aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece melhor quando professores em formação trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar.

Lüdke e Boing (2012) sinalizam que “a crença de que ‘o professor se faz a si mesmo’, num esforço individual isolado, contribui fortemente para uma desvalorização da formação de futuros professores, da teoria educacional e da própria profissão docente” (2012, p.432). Os autores argumentam ainda que quando se isolam professores em formação e professores experientes em modelos formativos baseados na observação

“o professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos” (LÜDKE e BOING, 2012, p.433).

Lüdke e Boing (2012) reconhecem que “a análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus

colegas, oferece muitas oportunidades de conhecer o que realmente se passa e como se passa no trabalho do professor”. O que importa aqui não é meramente observar, ou discutir o que se viu com outros que não viram, mas sim problematizar e investigar o trabalho docente com quem os faz: os professores. Promover o desenvolvimento de uma postura investigativa na formação inicial docente, tal como vimos no PIBID deste caso, possibilita ao professor forjar-se em uma visão transformada e ampliada da prática.

Mais do que técnicos executores de métodos vazios ou de estratégias descontextualizadas, os professores nesta perspectiva são teóricos, ativistas e líderes engajados com a sala de aula, com o currículo e com a sociedade. Problematizar e investigar o trabalho docente potencializa a relação entre o conhecedor e conhecimento com o qual opera, o professor que investiga as próprias práticas é capaz de interpretar e teorizar o que está fazendo (COCHRAN-SMITH 1999, 2002).

Para Zeichner (2010, p. 483), “essa visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes”. Para Pib 14, o PIBID UFRJ Pedagogia “prioriza a construção coletiva, situações de interação com diversos grupos, na Escola Básica ou na própria Universidade. O projeto favorece a troca de experiências com diferentes sujeitos que possuem vivências, culturas e relatos distintos” (relato de experiência Pib 14).

Assim, pela via da parceria universidade-escola básica e da conexão entre conhecimentos profissionais e acadêmicos, espera-se contribuir na construção dos conhecimentos necessário para a formação de pedagogos docentes. Conhecimentos estes baseados na premissa de que ensinar é uma atividade contextualmente situada, que não é neutra e que está distante do improvisado. Através da problematização e da investigação sobre o trabalho docente com professores da escola básica pretende-se fortalecer a ação dos professores numa abordagem crítica e contextualizada, “que conecta ação e problema no contexto imediato a questões sociais, culturais e políticas mais amplas” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Conclusões

Os dados nos mostram o quanto o “questionar a realidade dada” é presente nas ações do PIBID investigado. Ainda que as ações do PIBID Pedagogia se desenvolvam

através de processos de problematização e investigação sobre o trabalho docente, ele não se destina a este fim. Vinculando-se exclusivamente a aprendizagem da docência (e ao ensino dela), é para isso que é procurado. Professoras supervisoras e pibidianos não têm intenção de problematizar e investigar o que acontece na escola

Quanto a isso, verificamos que o PIBID investigado nunca se destinou a fazer pesquisa sobre a docência, mas que a problematização e a investigação sobre o trabalho docente permeiam as ações ali desenvolvidas. Sendo um grupo de ensino-aprendizagem sobre a docência, se preocupa em formar professores e não pesquisadores, mas pelas intervenções das supervisoras e pela maneira como as aproximações entre elas e os pibidianos se deram, criou-se um ambiente de questionamento, indagação, exposição de dúvida e proposição de (possíveis) respostas. Sendo assim, ainda que percebamos nos pibidianos o desenvolvimento de uma postura investigativa, de fato ela se mostrou muito ligada aos questionamentos que eles faziam às professoras supervisoras. Assim, as supervisoras se configuram como as suscitadoras das perguntas e das respostas dos pibidianos, que ainda não têm condições plenas para fazerem conexões mais amplas entre o que acontece na sala de aula onde estão alocados e a escola como um todo (menos ainda quando se fala de escolas).

Ainda que as aprendizagens construídas sejam notórias, os dados nos mostram também o quanto isto é um processo em construção cujas consequências começam a se consolidar em um movimento vivo que avança e retrocede nos sujeitos envolvidos pelas próprias ações deles, pelos significados que se forjam diante das experiências vividas. Acreditamos que o desenvolvimento de uma postura investigativa apenas começou, não temos certeza se será consolidada em todos os sujeitos envolvidos, mas cremos que se assim o for será especialmente bom para o futuro exercício profissional dos pibidianos quando enfim forem professores (COCHRAN-SMITH e LYTLE 1999 e 2002).

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. **Learning and unlearning: the education of teacher educators**. 2001. In: *Teaching and Teacher Education* 19: 5–28. Lynch School of Education, Champion Hall 113, Boston College, Chestnut Hill, MA 02467, USA.

_____, and S. L. Lytle. 1999. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In *Review of research in education*, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

_____, and S. L. Lytle, 2002. **Teacher Learning Communities**. *Encyclopedia of Education*. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Séries-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.30, p.305-323, jul/dez 2010.

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

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de Professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

ROLDÃO, M. do C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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