

ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES: DIFERENCIAIS DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA

Talita da Silva Campelo¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir a atuação de professores da escola básica no seio de uma política pública de formação de professores. Adota como foco o sub-projeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade federal do Rio de Janeiro no que se refere a atuação de suas professoras supervisoras, sabidamente professoras da escola básica. A questão central que conduz a análise é: quais as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica? Inscrito teórica e metodologicamente no escopo epistêmico do estudo de caso, a partir dos pressupostos de André e Yin considera os dispositivos de análise documental, entrevistas e questionários para a construção e interpretação dos dados. Dados esses analisados principalmente com base em Roldão, Zeichner, Cochran-Smith e Lytle. Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras contribuem na formação docente dos licenciandos participantes do programa em seis pontos principais: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas. Conclui-se que o papel do professor supervisor é fundamental na aprendizagem da docência que se desenvolve no PIBID.

Palavras-chave: PIBID, Pedagogia, Parceria universidade-escola, Política de formação docente.

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ, talitacampelo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este texto² decorre de uma pesquisa (CAMPELO, 2016a) 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 (BRASIL, 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 01/2007³.

Nosso interesse são as relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelecem, no contexto do programa, entre professores experientes na escola básica e professores em formação inicial. Nesse sentido, estamos centrados nas ações do programa que se desenvolvem a partir das mediações e intervenções das professoras supervisoras: quais as implicações 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 implicações 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.

Considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito do PIBID Pedagogia de uma Universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso único (holístico), a partir dos 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

2 Este relato condensa os resultados da pesquisa apresentados e discutidos mais profundamente em outros espaços (CAMPELO, 2016b, 2017a, 2017b e 2018).

3 MEC: Ministério da Educação; CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

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 supervisora.

METODOLOGIA: AS LENTES ESCOLHIDAS PARA ANALISAR O CASO

Nossa pesquisa corresponde a um estudo de caso holístico (único) que através da descrição do caso e do confronto dos achados da pesquisa com as proposições teóricas que a fundamentam, visa compreender um fenômeno social. Acreditamos que o estudo de caso se adequa melhor a nossa pesquisa por estarmos interessados em investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. Essa constatação se acentuou quando percebemos que os limites entre o fenômeno e o contexto a princípio não são claramente evidentes (YIN, 2010).

Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2013) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Assim, em concordância com os objetivos da pesquisa, optamos por uma imersão em campo de um ano. Neste período construímos evidências no contato direto com os sujeitos envolvidos no projeto: 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 analisadas 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.

Quadro 01: Organização dos dados coletados

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE TOTAL
OBSERVAÇÃO	21
ENTREVISTA	10
ANALISE DOCUMENTAL - atas dos encontros semanais na universidade; roteiros de produção de material didático; portfólios; produções acadêmicas (banners, slides para congressos, oficinas, resumos publicados); relatos de experiência (em áudio e escritos); Editais MEC/CAPES/FNDE 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 68/2013; e Relatório interno 2014.	65

Fonte: Dossiê da pesquisa

A análise dos dados se deu a partir de uma das quatro estratégias analíticas gerais propostas por Yin (2010), sendo ela o exame dos dados a partir das proposições teóricas. Foram usadas também três das cinco técnicas específicas da análise dos estudos de caso sugeridas pelo autor: a combinação de padrão, a construção da explanação e a síntese cruzada dos dados. A estratégia nos ajudou a tratar das evidências imparcialmente, eliminando teorias alternativas através das conclusões analíticas. A estratégia nos ajudou também a selecionar e usar as técnicas mais eficientemente.

A síntese cruzada dos dados, aplica-se especialmente à análise dos casos múltiplos, no entanto, achamos relevante utilizá-la devido às múltiplas fontes de evidência coletadas, tanto em quantidade quanto em diversidade. A ideia é “facilitar” a análise ao nos debruçarmos sobre os dados de modo separado (por fonte, ou período, por exemplo) para depois unificá-los. Nossa intenção ao utilizar a síntese cruzada dos dados foi de dividir os achados da pesquisa. Assim, dividimos os dados coletados em três grupos: o primeiro referente à documentação institucional e legal, o segundo ao período de 2014-2 (reunindo o material produzido por pibidianos e supervisores neste período e os registros de observação feitos nos encontros ocorridos na universidade) e o terceiro ao período de 2015-1 (reunindo as entrevistas dos supervisores e os registros de observação feitos na escola parceira).

Os editais e demais documentos oficiais foram analisados separadamente e a eles recorreremos para entender o contexto político e institucional do qual esse PIBID Pedagogia faz parte. Os dados ali obtidos nos serviram de apoio e foram utilizados primariamente na caracterização do lócus da nossa pesquisa. O material produzido por pibidianos e supervisores, as entrevistas com as profes-

soras supervisoras e os registros de observação são nossas principais fontes de evidência e sua análise se deu de modo diferenciado.

Primeiramente os dados foram arrumados por fonte e analisados individualmente. Dessa análise, surgiram os padrões iniciais. Depois os dados foram analisados por fonte para “testar” os padrões iniciais. Com alguns padrões confirmados e outros descartados, os dados foram analisados como um todo para aferirmos as percepções dos sujeitos coletivos que integram a investigação: professoras supervisoras e pibidianos. Por fim, os dados foram analisados em um único conjunto no qual nos direcionamos ao nosso objeto: a relação de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelece entre professores supervisores e pibidianos.

A opção pelo emprego de diferentes estratégias de coleta de dados, obtidos através de uma variedade de informantes e em uma diversidade de situações, bem como a descrição detalhada de nossos procedimentos analíticos que culminaram na triangulação de todos os dados obtidos, reflete nossa preocupação com o rigor de nossa pesquisa. Acreditamos que esse cuidado permite que outros pesquisadores refaçam nossos passos ou deem continuidade ao estudo a partir do caminho que percorremos. Acima de tudo, nosso interesse é garantir a validade, a fidedignidade e a generalização das evidências de nosso estudo de caso.

Temos operado teoricamente com conceitos, concepções, ideias e proposições de autores que nos ajudam a entender a escola como lugar proeminente de construção de conhecimento sobre o fazer docente, bem como o lugar desses saberes oriundos da experiência em sala de aula na formação inicial docente e, finalmente, o papel do professor da escola básica como co-formador de seus pares em formação inicial. Dessa forma, nos interessamos pelo terceiro espaço e pelo professor híbrido tal como define Zeichner (2010) e na aprendizagem da docência entre pares tal como formulam Cochran-Smith e Lytle (1999).

Os terceiros espaços de formação docente, tal como proposto por Zeichner, estão focados “na criação de novas espécies de papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico e profissional” (2010, p.486). Nessas configurações, o trabalho desenvolvido no PIBID traz duas importantes ideias para se pensar a formação docente: a participação de professores da educação básica na formação inicial de outros professores e a antecipação/extensão do tempo que os licenciandos passam na escola - seu futuro campo de atuação.

No entanto, estar com professores experientes e passar mais tempo na escola não parece ser suficiente para melhorar a formação docente em uma perspectiva de superar a distância entre a formação e o trabalho (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; GATTI, 2013; ROLDÃO, 2007; ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, o diferencial de espaços híbridos - terceiros espaços - para a formação inicial de professores se materializa quando, para além de grupos de encontro, estes se configuram como “comunidades intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte a aprendizagem de professores, promovendo oportunidades para que pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, de maneira intencional e planejada” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002).

A mobilização de professores da escola básica para co-formarem licenciandos, através de processos de problematizar, investigar, pensar e agir sobre o trabalho docente a partir dele próprio, contraria o “modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica” (ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, espaços que equilibram conhecimento profissional e conhecimento acadêmico, trazem novas possibilidades para se pensar o acesso dos futuros professores aos conhecimentos que compõem o trabalho docente. Compreendemos que determinados aspectos da docência precisam ser desenvolvidos em contexto real de trabalho: na escola. Defendemos, portanto, que a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática. Acreditamos que modelos formativos que privilegiem a parceria universidade-escola básica são potentes para isso.

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 relato⁴. Quais são as estratégias mobilizadas pelas professo-

4 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 – PIB seguido de número para os pibidianos e SUP também seguido de número para os professores supervisores. O projeto da pesquisa em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (Cep) da instituição em que o campo foi desenvolvido sendo aprovado em sua totalidade.

ras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos⁵? Quase as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação docente dos pibidianos?

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O ENSINO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos podem ser resumidas em seis pontos principais: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas.

Quanto ao estimular a prática, Sup 3 relatou em entrevista que acreditava que os pibidianos “só iam conseguir encontrar esse jeito deles de dar aula, fazendo”. Então, tentava possibilitar “o máximo de oportunidades para que eles pudessem estar em contato ali com as crianças, atuando com as crianças, intervindo porque é na intervenção que eles iam aprender”. Logo na primeira observação, Sup 3 destacou a importância da escrita reflexiva (a qual os pibidianos atribuíam sua necessidade de observar mais do que atuar), mas chamou atenção para a necessidade deles se envolverem em situações práticas próprias ao invés de apenas registrar as ações dos outros. Sobre essa postura da supervisora, Pib 2 disse que “a princípio a Sup 3 pedia muito que eu parasse de escrever [registro de campo] e fosse orientar os alunos na hora que eles estavam fazendo a atividade” (comunicação oral Pib 2).

Quanto a prática, para Roldão (2007, p.40), “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura instaladas”. Para a autora, a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas. No entanto, de modo algum isso incide em proporcionar aos licenciandos mais tempo na escola a priori, esse

5 Termo utilizado pelos licenciandos bolsistas do PIBID investigado para se autodenominarem, por ser algo amplamente aceito pelos sujeitos o usaremos para designá-los.

tempo maior precisa ser ressignificado e acompanhado de outros mais: mais investigação, mais reflexão-ação, mais intervenção planejada.

Observamos também o estímulo a observação. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), nessa concepção os professores em formação inicial constroem conhecimento sobre a docência observando e replicando as ações desses professores “mais competentes”. Isso vem a evidenciar a identificação dos sujeitos com um modelo formativo em que os professores “mais competentes” seriam os que teriam maior conhecimento das estratégias de ensino, e as usassem mais corretamente na sala de aula. Alguns exemplos:

“Eu vou dar a mesma aula 7 horas. Vocês chegam cedo e me assistem para ver como é que faz. (...) é mais para pegar ideia, ver como a turma reage. Pra vocês entenderem como é que isso acontece (...) Faz assim, vêm 13 horas, vê como é comigo, na outra turma vocês fazem” (registro em áudio da 5ª observação).⁶

Essas ideias sobre primeiro observar e depois imitar, primeiro estudar e depois aplicar estão profundamente enraizadas e, por isto, mais difundidas e disseminadas nas concepções de ensino/aprendizagem sobre a docência. Garcia e Garcia (1998), ao discutirem sobre os modelos de aproximação entre escola e universidade para a formação de professores, agrupam estas ideias no modelo que chamam de justaposição, no qual se entende que se “aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitando los” (GARCIA; GARCIA, 1998, p.101). Por ser este o modelo mais tradicional de formação docente, exerce influência tanto em pibidianos quanto em supervisores, mas nesses últimos notamos um esforço maior para desconstruí-lo.

Outra estratégia usada de modo recorrente é o estímulo à autonomia. Algumas supervisoras se inquietavam com o fato de muitas vezes perceberem pibidianos preocupados em “imitá-las”. Nesse sentido, adotaram como estratégia o incentivo à autonomia para que os pibidianos tomassem as próprias decisões porque acreditavam que assim construiriam seus próprios caminhos.

“Eu acho que eu consegui dar a voz a eles. Eu acho que eles precisam ter muita voz e acho que deixei essa contribuição com eles, eu acho que a coisa bem bacana é essa marca ficar muito numa parte assim... metodológica, de visão mesmo de educação, mas não de impedir que eles apresentem e construam a sua própria prática, sabe? Assim, uma identidade docente. E isso era uma coisa que me preocupava. Então assim, é bacana porque eles

⁶ Diálogo referente ao planejamento coletivo de atividade a ser desenvolvida na escola parceira.

foram construindo um pouco a sua prática, sabe? Assim, porque não é a minha prática que é a certa, eu acredito nisso” (entrevista Sup 1).

Ao estimularem que os pibidianos tivessem mais experiências autônomas na sala de aula, as supervisoras permitem que eles possam se reconhecer enquanto professores na medida em que começam a protagonizar experiências docentes, tendo ainda a tranquilidade de estarem em processo de formação, portanto com a segurança de não terem as mesmas obrigações do professor formado. Para Lüdke e Boing (2012), isso incide em se pensar a formação docente com foco no professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa. Para esses autores, isso permite “avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 448).

Outra estratégia que permite o acesso a conhecimentos docentes que se ocultam nas práticas cotidianas dos professores é a mobilizada quando as supervisoras compartilham suas experiências. Ao fazerem isso, as professoras supervisoras forneciam aos pibidianos uma possibilidade de re/pensar as próprias posições sobre o cotidiano escolar a partir do olhar de quem estava no chão da escola ao explicarem como e por que fazem suas escolhas. Ao compartilharem suas experiências, as supervisoras tornam explícito aos pibidianos o conhecimento tácito entranhado na experiência, o que lhes permite ampliar e articular o que aprendem sobre a docência a partir da ação dela (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2001). Observamos o uso dessa estratégia em todas as supervisoras e acreditamos que alguns exemplos merecem destaque.

Na sétima visita de campo, o grupo de pibidianos supervisionados por Sup 3 relatou que estava tendo muita dificuldade com relação à indisciplina das crianças, disseram que não sabiam como agir nessa situação. Sup 3 falou das próprias atitudes em situações parecidas com as dos relatos e deu dicas de como se posicionar nesses casos. Neste mesmo encontro, o grupo supervisionado por Sup 2 relatava a natureza das atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola. Muitos pibidianos se mostraram reticentes sobre como abordar com as famílias dos alunos as aulas sobre os deuses africanos (o tema trabalhado e exposto). Sup 2 explicou como agia nessas situações, contou episódios de anos anteriores quando também tratou do tema e deu dicas a partir do que ela própria fazia.

Situações como estas expressam uma ênfase no que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento em ação. Nessa perspectiva, o que os professores competentes sabem é expresso - e acessado - nas narrativas sobre a prática. Para as autoras, um pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). No entanto, não basta que professores em formação inicial ouçam professores experientes falando de suas experiências para que aprendam com elas, é necessário um movimento de reflexão sobre essas narrativas, permeado de investigação e problematização.

Ainda nesta linha, uma das estratégias mais recorrentes é a de instigar a reflexão. Estimular a reflexão na formação inicial de professores é fortemente relacionada à ideia de que o bom ensino pode ser orientado e aprendido, mas não ensinado, através de um processo de supervisão reflexiva e orientação de ensino reflexiva, tal como propõe Cochran-Smith e Lytle (1999). Para Roldão (2007), isso é importante para orientar toda a formação inicial docente para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, de agir fundamentadamente e ainda de avaliar a sua ação e a de outros.

Quanto a isso, observamos que raramente Sup 5 respondia aos pibidianos diretamente, ao invés disso os levava a tentar construir as próprias hipóteses antes dela se posicionar. Na observação 4, Pib 5 apresentou suas dúvidas sobre interdisciplinaridade. Sup 5 foi esclarecendo-a ao mesmo tempo em que a instigava a pensar em atividades que se adequassem nas situações apresentadas. Na observação seguinte, Sup 5 usou o exemplo da oficina de música observada pelos pibidianos para que eles percebessem os pontos que não foram satisfatórios e por quê. A partir disso, apresentou indicativos e dicas para as atividades dos pibidianos. Sobre o instigar à reflexão, um relato de supervisor:

"Então, coisas pequenas assim do dia a dia, que na faculdade, você fala, você trata, mas é diferente quando você está ali. A experiência está se dando naquele momento, e naquele momento a pessoa está te interceptando e te perguntando (...) é o momento que você estranha junto e você fala assim: 'Eu também não pensei nisso...'; 'é, né, o que podia fazer diferente?'" (entrevista Sup 2).

Falas como esta mostram que para as supervisoras o conhecimento que utilizam para ensinar se manifesta nas ações e decisões que tomam à medida que ensinam. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), este conhecimento é adquirido ao

fazer e pela reflexão deliberada sobre tal fazer. Nesta perspectiva, que se aproxima às escolhas de supervisão que observamos, presume-se que os professores em formação inicial aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito na prática - na implementação de ações que envolvem a docência. Os professores em formação inicial aprendem quando escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio em cada uma dessas situações.

Outra estratégia usada é a de estimular relações teórico-práticas. Sobre essa questão, ao avaliar o trabalho que desenvolveu quando supervisionava o PIBID investigado Sup 1 declarou em entrevista que tinha a intenção de favorecer a relação entre teoria e prática. Inclusive quando questionada sobre quais influências acreditava ter tido sobre seu grupo de pibidianos, afirmou que sua principal contribuição foi “fazer com que percebessem que na escola não é tudo só prático”.

“Eu consegui que eles compreendessem algumas coisas metodológicas. O que na faculdade de educação eles viam na metodologia especialmente voltada para a área da alfabetização, eu acho que eles conseguiram ver a prática aqui, sem deixar que cada um colocasse um pouco do seu saber, da sua forma de como acha que também deve ser a educação, como deve ser a prática docente” (entrevista Sup 1).

Em pelo menos quatro ocasiões diferentes observamos Sup 5 perguntando diretamente aos pibidianos que relações eles faziam entre o trabalho dela e o que estudavam na universidade, entre o que eles estavam desenvolvendo e o que aprendiam nas aulas do curso na faculdade. Na primeira vez, pediu que os pibidianos relacionassem o que estavam vendo de seu trabalho com o que estavam estudando no curso. Eles não conseguiram.

Na semana seguinte, instigou os pibidianos a relacionarem a atividade que iriam desenvolver com o que estavam estudando na universidade. Os pibidianos de imediato não fizeram conexão; Sup 5 então apresentou as próprias relações teórico-práticas sobre a proposta de atividade. No encontro posterior, a conversa se repetiu: na avaliação da atividade feita pelos pibidianos, Sup 5 pediu que eles tentassem mais uma vez relacionar o que fizeram (no planejamento e na execução) ao que estavam aprendendo na faculdade. Dessa vez se saíram melhor, conforme Sup 5 nos confidenciou depois: “ao menos tentaram”.

O processo se repetiu do mesmo modo na semana que se seguiu. Pib 3 fez relações, mas de forma negativa: sua atuação não foi boa diante das proposições teóricas para alfabetização. Sup 5 a tranquilizou e explicou teoricamente como cada ponto da atividade da pibidiana tinha sido positivo, evidenciando questões que a pibidiana não percebeu.

As ações das supervisoras para incentivar os pibidianos a fazerem relações teóricas com o que estavam observando/vivendo na “prática” mostram seus esforços para construir conhecimentos sobre a docência com eles, num movimento que vai além de permitir que sua própria prática seja investigada e que contempla ensiná-los porque ensinar dessa ou de outra maneira.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do PIBID Pedagogia investigado, percebemos como professoras da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes. Os dados nos mostram que os pibidianos constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar - participar, interferir - suas supervisoras sobre os processos (intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham seu trabalho. As implicações que isso gera na aprendizagem docente dos licenciandos bolsistas se revelaram em três aspectos: familiaridade com as especificidades do ofício; favorecimento da relação teoria e prática; e desenvolvimento de uma postura investigativa.

Percebemos que os pibidianos se familiarizaram com aspectos da docência que muitas vezes se ocultam nos fazeres dos professores por conviverem tão de perto (e por tanto tempo) com as professoras supervisoras, não apenas as observando, mas as questionando e desenvolvendo ações sob sua orientação. O trabalho desenvolvido no PIBID Pedagogia investigado proporciona a antecipação de experiências que apenas seriam vividas no exercício do trabalho, como acompanhar uma turma, planejar e desenvolver atividades, fazer avaliações de aprendizagem. A despeito de outros modelos formativos, a grande diferença está em fazer isso em um ciclo contínuo não pré-determinado temporalmente.

Ao relatar sobre a oportunidade de desenvolver atividades com os alunos, Pib 1 afirmou que “nessas horas eu me sinto professora [risos] eu estou me formando professora” (comunicação oral Pib 1). Para os pibidianos, “trabalhar” na escola com professores da escola básica - seus supervisores - permite “avaliar a minha atuação como futura docente, perceber os desafios diários, a importância do planejar uma atividade e até mesmo a sensibilidade para atuar de acordo

com a reação da turma e sempre com a ajuda do professor supervisor” (autoavaliação Pib 5).

Para professores em formação inicial, este modelo de aprendizagem da docência, tal como propõem Cochran-Smith e Lytle (2002), substitui noções antigas de treinamento de professores como um processo que acontece de uma vez, antes do início da carreira docente, onde graduandos seriam “equipados” com conteúdos, métodos de cada área específica, e informações sobre fundamentos educacionais, e então partiriam para “praticar” o ensino. A seguir, um exemplo de como os pibidianos vivenciaram a experiência de exercer a docência ainda estando em formação, em uma perspectiva diferente:

“A experiência que o PIBID têm me proporcionado, de poder acompanhar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, de poder participar deste desenvolvimento desde o começo, é uma grande oportunidade. É ótimo poder ver qual a realidade que as crianças vivem na escola e como é ser professora.” (autoavaliação Pib 7).

Vivenciar situações de ensino/aprendizagem sob a supervisão de professores da escola básica permitiu aos licenciandos oportunidades para “ampliar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito entranhado na experiência” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002). Nesse processo a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissivista. Para Cochran-Smith e Lytle (2002) conceber desse modo o processo de ensino/aprendizagem da docência carrega a ideia de que ensinantes e aprendentes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões.

Quanto a estas novas compreensões, os dados revelam também que os pibidianos perceberam como o trabalho docente é marcado por conexões teórico-práticas ao serem instigados por suas supervisoras a fazê-las e ao verem nas práticas delas como elas tomam forma.

Os pibidianos deste caso relatam, com muita satisfação, o quanto participar do PIBID Pedagogia tem sido contributivo para ajudá-los na relação teoria-prática. Tanto em conversas informais, quanto em portfólios, relatos de experiência e autoavaliações, ideias relacionadas à relação teoria-prática estavam, em maior ou menor proporção, sempre presentes. Pib 3 relata que “ao decidir participar do projeto, tinha em mente que seria a oportunidade de aprender coisas que eu acreditava não ter a chance de aprender na sala de aula da faculdade”. Sobre

essa intenção, viu-se realizada porque “após a minha entrada, vi que realmente seria um aprendizado diferente, pois o PIBID, para mim, uniu a teoria e a prática com um grande enfoque na nossa formação como futuros docentes” (autoavaliação Pib 3).

Sobre isso, Pib 1 faz questão de ressaltar o papel de sua professora supervisora nesse processo. Para Pib 1, “isso foi uma coisa que eu aprendi com Sup3, vendo ela, gravando ela, conversando com ela (...), algumas coisas eu percebi, alguns elementos diferentes” (comunicação oral Pib 1). A seguir outros relatos que seguem nesta direção:

“A gente se inspira muito no que a supervisora faz, na prática dela, muitas coisas que eu vi, por exemplo, como é que você vai ensinar uma criança a ler, eu não estava preparada pra fazer isso (...) e ela mostrou como fazer (...) pra mim está ajudando muito a construir essas ‘coisas de escola.’” (comunicação oral Pib 3).

Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que na formação docente o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado na medida em que entendem que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Conhecimentos estes que emergem na prática em si. Quando isto ocorre, vemos aproximação com as propostas de Gatti para se repensar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Segundo Gatti,

prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia (GATTI, 2013, p.55).

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.

“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, despertar interesses e principalmente estimular o prazer pelo ato de aprender”. (relato de experiência Pib 13).

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) a investigação como postura como construto para entender o aprendizado de professores baseia-se em uma concepção mais rica de conhecimento que as permitidas pela tradicional distinção conhecimento formal/conhecimento prático, 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 local⁷ que também pode ser útil em contextos mais amplos.

Nesse sentido, tão importante quanto investigar⁸ a 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 expe-

7 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 artefactualidade, assim se relaciona ao saber-em-ação.

8 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.

riência Pib 14). Demarcamos aqui 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras contribuem na formação docente dos pibidianos. Concluímos que o papel do professor supervisor é fundamental na aprendizagem da docência que se desenvolve no PIBID.

Esta centralidade na figura do professor supervisor nos mostrou algumas questões que precisam ser ponderadas. Não conseguimos constatar com clareza até que ponto a familiaridade com as especificidades do ofício docente dos licenciandos eram influenciadas pela visão da supervisora sobre a sua escola e sua sala de aula. Percebemos várias vezes nas falas dos pibidianos reproduções quase *ipsis litteris* de falas das professoras supervisoras no que se refere ao trabalho docente e as escolas parceiras.

Está claro que para pibidianos e para professoras supervisoras a relação teoria e prática foi favorecida nos processos formativos que envolvem esse PIBID Pedagogia. Os dados, no entanto, não nos mostram nitidamente a “teoria” da relação teoria e prática. Quanto a isso, as observações nos mostraram que os pibidianos ainda não têm aporte nem teórico e nem prático para se posicionarem com/contra as conexões entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais que as supervisoras fazem. Percebemos que este aporte está sendo construído (ampliado e consolidado) pelas ações do PIBID Pedagogia investigado principalmente pelo movimento de problematizar o trabalho docente. Estimular os licenciandos a desnaturalizar o que veem na escola e no trabalho da professora supervisora é importante neste processo.

Quanto a isto, ainda que percebamos nos pibidianos o desenvolvimento de uma postura investigativa, de fato ela se mostrou muito ligada aos questionamentos que eles faziam as 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). Acreditamos que o desenvolvimento

de uma postura investigativa apenas começou, não temos certeza se será consolidado 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 1999, 2001 e 2002).

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

CAMPELO, T. da S. A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. RBPFP – Formação Docente, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun.2017a.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. e-Mosaicos. v.6 – n.11 – abril 2017b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a parceria entre universidade e escola-básica: contribuições dos professores supervisores para a aprendizagem da docência. In: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a docência [e-book]

/ Maria Cristina Theobaldo, Luzia Aparecida Palaro (organizadoras). Cuiabá : EdUFMT, 2018. 490 p. : il. (algumas color.) (Coleção Saberes & Práticas ; 3).

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

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. 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, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education. 2 nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002.

GARCIA, C. M.; GARCIA A. E. Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. Revista de Educación, núm. 317 (1998), pp. 97-120.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

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

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Educação & Linguagem, nº 15, p. 18-42, jan.- jun. 2007.

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

ZEICHNER, K. 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.