

O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor-supervisor¹

PIBID and the teaching education: interventions of the supervisor teachers in partner schools.

*Talita da Silva Campelo**
*Giseli Barreto da Cruz***

RESUMO

O artigo decorre de uma pesquisa que investigou os diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proposto pela CAPES. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de caso sobre o PIBID Pedagogia de uma universidade federal do Rio de Janeiro. Os dados, construídos e analisados com base em Zeichner e Cochran-Smith e Lytle, sugerem que, especialmente pelo papel desenvolvido pelo professor supervisor da escola parceira, o PIBID potencializa a aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas. Essa aprendizagem se expressa na familiaridade com as especificidades do ofício docente, no favorecimento da compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática e no desenvolvimento de uma postura investigativa.

Palavras-chave: Pedagogos docentes; PIBID, Parceria universidade-escola básica, Professor-Supervisor

ABSTRACT

The article results from a research that investigated the differences of the partnership between university - basic school for the initial training of teachers in the context of a Institutional Program Of Initiation to Training Scholarship (PIBID) proposed by CAPES. Methodologically, we developed a case study about the PIBID Education program which was linked to the Federal University of Rio de Janeiro. The data was constructed and analyzed based on Zeichner and Cochran-Smith and Lytle. It suggests that, especially, the role played by the supervisor teachers from the partner school enhances the learning/ maturation of the undergraduate students. This learning process is expressed in familiarity with the duties of a professional teacher. Also, it fosters the understanding of the inseparability of theory and practice and the development of an investigative procedure.

Keywords: Teaching Pedagogue; PIBID; University-basic school partnership; Supervisor teacher in basic school.

¹ Fomentado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

* Professora da rede municipal de Duque de Caxias (RJ). Doutoranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. E-mail: talitacampelo@gmail.com

** Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e coordenadora do GEPED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. E-mail: cruz.giseli@gmail.com

Introdução

Integrante do Plano Nacional de Formação de Professores (2009), o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa brasileira que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem realizadas na escola pública. O programa permite que os licenciandos experimentem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo - licenciandos, professores da escola básica (supervisores) e professores da universidade (coordenadores) - de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares. A proposta é desenvolvida 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 01/2007².

Passados 10 anos desde sua implementação, o PIBID vive hoje um momento de grande fragilidade. Desde 2014, ocorreram sistemáticos cortes de recursos. Em 2016, o programa teve seu próprio caráter ameaçado, dado que em 11 de abril foi lançada pela Capes a Portaria nº 46, na tentativa de vincular o PIBID a atividades de outros programas que já aconteçam na escola-parceira e que não contam com a presença do professor supervisor (Mais Educação, Mais Escola). Outra questão grave nessa portaria é o aumento do mínimo exigido de bolsistas por supervisor e por projeto (10 por supervisor e 20 por projeto), o que sem dúvida compromete a qualidade do trabalho, em termos de atendimento.

Mais recentemente, no dia 12 de setembro de 2016, um comunicado publicado pela Capes sobre o PIBID estabeleceu uma contradição entre a anunciada intenção do governo de manter o programa e ações realizadas, uma vez que tratou da suspensão das cotas de bolsas previstas para as Instituições de Ensino Superior (IES) utilizarem no mesmo mês, portanto, sem aviso prévio. Isso gerou a impossibilidade de as IES realizarem, com normalidade, a substituição de bolsistas e/ou o remanejamento de cotas entre subprojetos e modalidades, dada a proximidade de fechamento da folha de pagamento do mês.

Tal situação gerou uma intensa mobilização de diversos setores em defesa do PIBID. Os esforços de associações³, universidades, professores supervisores, professores coordenadores, coordenadores de área e supervisores bolsistas tem conseguido alguns avanços como, por exemplo, o recuo provisório da Capes com relação às medidas citadas.

² MEC – Ministério da Educação. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

³ Alguns exemplos: FORBID - Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, UNE - União Nacional dos Estudantes, SBEnBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Na suspeita de que o crescente desmonte do PIBID culminará na extinção de um dos programas com maior potencial de transformação da formação inicial como um todo (ANDRÉ et al, 2014; AMBROSETTI et al 2015; GATTI, 2013) e na intenção de contribuir para a geração de dados que permitam talvez reverter este quadro, desenvolvemos este artigo. Trata-se de um relato de pesquisa sobre os diferenciais da parceria universidade-escola básica para a formação inicial docente no contexto do PIBID, com ênfase na intervenção do professor supervisor. Temos interesse nas 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 está centrada nas ações do programa que se desenvolvem a partir das mediações e intervenções de professores supervisores: *quais as implicações do papel desenvolvido pelo professor supervisor 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 pelo professor supervisor do PIBID para a formação inicial docente; ii analisar o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor com os licenciandos participantes do programa e; iii compreender como se constituem as intervenções do professor supervisor no processo de formação docente.

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do PIBID Pedagogia⁴ de uma Universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, foi realizado um estudo de caso único (holístico), com base nos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010). Uma vez que estamos focados na relação professor supervisor & pibidianos e entendemos que ela não é neutra, mas é fruto do contexto e das vivências construídas na relação em si, recorreremos ao estudo de caso como maneira de nos aproximarmos em profundidade não apenas da realidade investigada, mas principalmente dos sujeitos que a significam.

A pesquisa que relatamos se desenvolveu durante dois anos (2014 e 2015), cuja imersão em campo se deu no período entre agosto de 2014 e agosto de 2015. Neste período foram feitas observações, entrevistas e análise documental. As entrevistas, registradas em áudio, se deram apenas com os professores supervisores - 10 entrevistas no total. 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 - 65 documentos no total. A observação⁵ se deu em duas fases: a primeira fase, desenvolvida nos encontros semanais do PIBID Pedagogia na universidade e a segunda fase, na sala de aula da professora supervisora de uma das escolas parceiras - 21 visitas de campo no total.

⁴ 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 subprojeto anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Cada visita de campo foi documentada com gravação em áudio e registrada por escrito pela pesquisadora. Esses relatos descrevem os próprios fatos ocorridos, bem como o contexto em que se deram, considerando o uso do espaço físico, o planejamento, a gestão dos encontros, as estratégias/metodologias empregadas no processo e as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas entre os professores supervisores e os licenciandos.

A análise foi feita através do exame dos dados a partir das proposições teóricas (YIN, 2010) e foi dividida em três fases. Em cada uma delas foram usadas três técnicas específicas da análise dos estudos de caso também sugeridas pelo autor: a combinação de padrão (1ª fase), a construção da explanação (2ª fase) e a síntese cruzada dos dados (3ª fase). A terceira técnica, 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 foi “facilitar” a análise ao nos debruçarmos sobre os dados de modo separado (por fonte, ou período, por exemplo) para depois unificá-los.

No processo analítico os dados foram confrontados para que deles emergissem categorias descritivas. Tal como propõe André (2005), essas categorias foram reexaminadas e modificadas, nos levando a novas combinações e alguns desmembramentos. As categorias que emergiam das análises, bem como as evidências que as legitimavam, eram carregadas para a próxima fase analítica e, após, corroboradas ou descartadas, iam afunilando a análise ao nos permitir selecionar melhor o que era mais significativo e representativo.

Para fundamentar nosso estudo, apoiamo-nos 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. Assim, o trabalho desenvolvido no PIBID evidencia dois pontos importantes 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. É na análise destes aspectos do PIBID que concentramos este relato.

Contextualizando o PIBID investigado: os sujeitos e suas relações

Delimitamos em 20 os sujeitos desta pesquisa: um professor coordenador, cinco professoras supervisoras e 14 licenciandos bolsistas. Todas as professoras supervisoras possuem formação docente anterior a graduação em Pedagogia – primeira escolha de curso de todas exceto Sup 5 que se graduou primeiramente em

Serviço Social. Salvo uma professora supervisora, as demais fizeram graduação na rede pública e têm mais de 18 anos de docência. Apenas Sup 4 e Sup 5 não lecionaram na rede privada, ainda que esta última possua experiência docente em espaços não escolares. Todas as professoras supervisoras observadas estavam em sua primeira experiência no PIBID.

Com relação aos pibidianos⁶ do grupo, apenas um é do sexo masculino. O projeto conta com um grupo bem heterogêneo com relação ao período de curso e a experiência na sala de aula. Dos 14 licenciandos bolsistas, cinco estavam finalizando a graduação, enquanto seis ainda nem tinham iniciado os estágios supervisionados. Os três restantes já começaram suas práticas, mas suas primeiras experiências na escola como licenciandos foram no PIBID Pedagogia.

O PIBID investigado se pauta pela iniciação à docência de modo planejado e contextualizado. Conforme observamos, a proposta do projeto estimula aos bolsistas a planejarem e a realizarem atividades de ensino semanalmente. Estimula também a produção de registros tanto das observações, impressões e sentimentos quanto das ações planejadas e desenvolvidas, refletindo sobre os saberes que são construídos.

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 construíam, 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. Os resultados que aqui trazemos se referem à totalidade da análise dos dados colhidos ao longo de toda a imersão em campo. Partindo desta breve contextualização do PIBID investigado, as próximas seções deste artigo focalizarão a aprendizagem da docência que se forja na relação entre professoras supervisoras e licenciandos bolsistas⁷, a partir de dois eixos: as estratégias mobilizadas pelas referidas professoras; e as implicações destas para a formação inicial dos licenciandos.

⁶ Termo utilizado pelos licenciandos bolsistas do PIBID investigado para se autodenominarem, por ser algo amplamente aceito, será adotado neste trabalho para se referir a eles.

⁷ 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 bolsistas e SUP também seguido de número para os professores supervisores – não utilizamos codinome para o professor coordenador porque ele não está no foco da nossa pesquisa.

Como futuros professores e supervisoras compartilham e desenvolvem saberes sobre a docência?

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras visando contribuir para a 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**. Observamos que essas estratégias se relacionam às concepções de formação docente de cada supervisora, assim como às relações que se estabelecem entre elas e os pibidianos. Desse modo, as estratégias ora se evidenciavam mais em uma professora supervisora do que em outra e às vezes mudavam conforme as ações do programa transformavam as concepções das supervisoras.

Quanto ao *estimular a prática*, as escolhas das professoras supervisoras contribuem especialmente para a formação dos pibidianos, pois tal como anuncia Zeichner (2010, p.484) “as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas”. Assim, para a formação inicial docente tão importante quanto ir para a escola é o que/como se faz lá.

Logo na primeira visita de campo observamos que 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).

Acompanhamos um momento marcante desta atitude na sexta observação, quando Sup 3 comunicou ao seu grupo que na próxima semana sua turma estaria em uma aula-passeio no Parque Laje (RJ) e que gostaria que os pibidianos não somente planejassem, mas também desenvolvessem a atividade, ficando ela mesma responsável apenas pela condução e segurança das crianças. Os pibidianos se mostraram muito satisfeitos com a ideia, tal qual relatou um deles posteriormente quando avaliava a própria atuação no PIBID:

“A gente fez um ‘caça ao tesouro’ e foi muito interessante porque a gente fez todo o processo, a gente pensou na atividade, preparou e aplicou, assim, a Sup 3 estava por trás, mas a gente que fez tudo” (comunicação oral Pib 7).

Sobre essas escolhas, Sup 3 relatou em entrevista que acreditava que os pibidianos “só conseguiriam 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”.

Em contrapartida, observamos também o *estímulo a observação*. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), 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. Um exemplo:

“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. Para 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)⁸

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 ensinar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitando los” (GARCIA e 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.

Quanto a isto, Sup 2 afirmou que pretendia dar um tempo para os pibidianos observarem primeiro o que ela fazia para depois começarem a intervir. No entanto, relatou que a partir das inquietações dos pibidianos e comparando a si mesma com o que fazia a outra supervisora, começou a repensar suas atitudes.

“No início eles chegaram aqui e ficaram mais observando como se dava a prática, e como tinha aquela uma vez por semana que a gente tinha que ir para a universidade para discutir, aquilo me ajudou muito. Depois a gente foi discutindo, construindo como a gente ia fazer na sala. A gente foi construindo junto mesmo” (entrevista Sup 2).

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.

⁸ Dialogo referente ao planejamento coletivo de atividade a ser desenvolvida na escola parceira.

“E então eu tento mostrar que não tem como ninguém ser igual a ninguém, semestre passado elas choravam muito: ‘mas como que eu vou fazer igual a você?’ Eu falava: ‘vocês não têm que fazer igual a mim, vocês têm que encontrar o jeito de vocês fazerem.’. Eu não estava esperando também nenhum resultado pronto, entende? Eu queria que elas criassem a forma delas, então entendendo que cada uma tem um jeito, que a gente vai criar a nossa forma de ser docente, a nossa forma de ser professor” (entrevista Sup 2).

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 isso permite “avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados” (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 LYTTLE, 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, declarou que não sabia 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). 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.

Nesta perspectiva, considerar a troca e o diálogo como formas de construir conhecimento sobre a docência pressupõe a ideia de que tanto os professores em formação - iniciantes- quanto os experientes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões (COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 2002). Isso implica entender a aprendizagem da docência como um processo que ocorre quando pessoas mais e menos experientes trabalham juntas 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 (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002).

Ainda nesta linha, uma das estratégias mais recorrentes é a de *instigar a reflexão*. Estimular a reflexão na formação inicial de professores é fortemente relacionado 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. Sobre o *instigar à reflexão*, seguem alguns relatos dos supervisores:

“Então eles traziam as ideias deles e a gente ia discutindo, acertando, buscando o que favoreceria mais ao aprendizado. Então a gente discutia tudo e saía um material que foi fruto de uma discussão” (entrevista Sup 1).

“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 estas 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, 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).

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 ensina-los *porque* ensinar dessa ou de outra maneira. Engajada nisso, Sup 5 deu um minicurso durante uma parte dos encontros do PIBID investigado que acontecem na universidade.

Nesse minicurso, observamos Sup 5 apresentar as bases teórico-metodológicas da alfabetização a partir de exemplos do seu próprio trabalho. Ao utilizar as próprias atividades e exemplos de situações que os pibidianos acompanharam em sua sala de aula, Sup 5 permitiu a eles fazer conexões teórico-práticas a partir da docência em si.

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 pela via da desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012), os pibidianos constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar - participar, interferir - suas supervisoras sobre os processos (intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham seu trabalho.

Constatamos que muito além de permitir que sua prática seja investigada, o que vemos, por exemplo, no estágio curricular, no PIBID investigado as professoras da escola básica expõem constantemente a escrutínio, julgamento e análise o que ensinam, porque ensinam e como ensinam. Percebemos que quando licenciandos podem dialogar sobre o trabalho docente e experimenta-lo com o apoio de professores experientes, a aprendizagem sobre o ofício de ensinar é potencializada.

Quais as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação docente de futuros professores?

Potencializados pela proposta do programa em si - aprendizagem compartilhada desenvolvida em meio a troca e diálogo - os dados nos mostram as consequências para a formação inicial desse relacionamento professor supervisor e pibidiano. As implicações para os 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.**

Os dados revelam 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. Apesar 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 de 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” (auto avaliação Pib 5). Sobre isso, Pib 6 diz que com Sup 5 teve “apoio para o seu desenvolvimento, sobre como se comportar como docente”, além de aprender

como desenvolver atividades e de que maneira avaliar os alunos em seu processo de desenvolvimento da escrita, (...) a percepção de dificuldades com as quais os docentes se deparam ao realizarem suas tarefas, quando o aluno apresenta alguma dificuldade ao realizar as atividades (auto avaliação Pib 6).

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 e LYTLE, 2002). Nesse processo a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissiva. Para Cochran-Smith e Lytle (2002) conceber desse modo o processo de ensino/aprendizagem da docência carrega a ideia de que ensinantes e aprendentes carregam 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. 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” (auto avaliação 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

(2013) para se repensar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Segundo esta autora:

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).

Quando se trata de estimular conexões teórico-práticas como estratégia de intervenção adotada pelas professoras supervisoras, os dados mostram o quanto seu uso era recorrente. Ficou nítido como as professoras supervisoras observadas neste caso tinham especial interesse em ajudar os pibidianos a superar a desconexão entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais. Os depoimentos dos pibidianos ilustram como presenciar práticas de professores experientes e poder pensar sobre elas - problematizá-las e investigá-las - com esses mesmos professores é importante para *favorecer a relação teoria e prática*.

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 local⁹ que também pode ser útil em contextos mais amplos.

Nesse sentido, tão importante quanto investigar¹⁰ 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 experiência 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.

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 o PIBID investigado. Os dados, no entanto, não nos mostram nitidamente a “teoria” da relação teoria e prática. Quanto a isso, as observações revelaram 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

⁹ 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.

¹⁰ 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.

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).

Reflexões finais

Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras podem contribuir na formação docente dos pibidianos, levando-nos a concluir que:

- 1) As ações do PIBID Pedagogia investigado estão, de fato, promovendo a parceria universidade - escola básica. Os dados nos dão a entender também que justamente pela via da parceria universidade-escola básica - materializada na mobilização de professores da escola básica para co-formarem outros docentes - o PIBID tem contribuído para conexão entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais.
- 2) As estratégias de ensino/aprendizagem sobre a docência mobilizadas pelas professoras supervisoras potencializam a formação dos licenciandos. Os dados indicam que o relacionamento entre supervisoras e pibidianos permitiu que estes últimos se familiarizassem com aspectos da docência que muitas vezes se ocultam nos fazeres dos professores. Revelam também que os pibidianos perceberam como o trabalho docente é marcado por conexões teórico-práticas. Entremeados nestes aspectos, o desenvolvimento de uma postura investigativa foi fundamental, os dados evidenciam o quanto o “questionar a realidade dada” é presente nas ações que envolvem pibidianos e supervisoras.
- 3) Consideramos também que as ações das supervisoras sobre os pibidianos se mostram eficazes pela estrutura do programa. Nesse sentido, o diálogo, a coletividade, a parceria e principalmente tempo e espaço propícios são fundamentais para que este relacionamento produza de fato bons frutos. Quanto a isto destacamos mais uma vez a ausência de marcação de tempo quanto à entrada e permanência dos pibidianos no programa.

Até que ponto é possível afirmar que essas consequências são decorrentes exclusivamente das ações das supervisoras do PIBID sobre os pibidianos? Concluímos que os aspectos aqui listados estão profundamente ligados ao relacionamento entre supervisor e pibidiano. No entanto, não negamos que compõem parte significativa de um processo formativo mais amplo. Os pibidianos estão construindo conhecimentos sobre a docência ao 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. Esses conhecimentos sobre a docência não se traduzem necessariamente em ineditismo, mas sim em arrumações com novas significações de saberes e fazeres que muitas vezes não se comunicam ao longo da trajetória curricular.

Referências

AMBROSETTI, N. B. et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015.

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.

_____; colaboradores. Relatório Final de Pesquisa. CNPq, 2014.

CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA – PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid.

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.

_____, and S. L. Lytle. **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.

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

_____. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. In: *Time. Kappa Delta Record*, 48(3), 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GARCIA, C. M.; A. E. GARCIA. 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.

Recebido em: 24/03/2017.

Aprovado em: 09/08/2017.