

Contribuições e desafios do Pibid: o desenvolvimento profissional docente e a parceria entre instituições de ensino superior e escolas básicas

Contributions and challenges of the Pibid: teacher development and partnership among undergraduate institutions and primary and secondary schools

*Francisco José de Lima**

*Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha***

RESUMO

O artigo discute as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para o desenvolvimento profissional docente, em especial dos professores supervisores, e a colaboração entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica. Para o desenvolvimento do estudo de caso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores supervisores e observação de encontros de planejamento envolvendo todos os participantes do Programa. Os resultados apontam que embora professores supervisores e licenciandos ocupem posições definidas na estrutura do Programa, as posições entre quem ensina e quem aprende se alternam. Quando considerados os encontros envolvendo professores supervisores, professores do ensino superior e licenciandos, já se pode reconhecer uma hierarquia mais estruturada e uma subordinação dos professores supervisores aos professores do ensino superior. Coloca-se como desafio a reelaboração da relação entre professores do ensino superior e professores supervisores de modo que suas posições – quem ensina e quem aprende, quem planeja e quem executa – também possam ser alternadas como a experimentada entre professores supervisores e licenciandos.

Palavras-chave: Pibid; desenvolvimento profissional docente; parceria universidade-escola.

ABSTRACT

The present article discusses the contributions of the Institutional Program to Initiation in Teaching Scholarship (Pibid) to the development of teachers, supervising teachers, and the collaboration among undergraduate institutions and primary and secondary schools. This case study was based on, semi-structured interviews performed with supervising teachers, as well as observations of planning meetings including all the Program participants.

The results show that although supervisors and student teachers hold definite positions in the Program structure, the positions between those who teach and those who learn can alternate.

Considering the meetings among supervising, undergraduate, and student teachers, it is already possible to recognize a more structured hierarchy and a subordination of the supervising teachers to the higher education ones. The challenge is to rework the relation between undergraduate teachers and supervising teachers in such way that their positions – the ones who learn and the ones who teach, the ones who plan and the ones who perform – can also be alternated as occurs between supervising and student teachers.

Key-words: Pibid; development of teacher professionals; school-university partnership.

*Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: fj-lima1978@bol.com.br

**Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo discute as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para o desenvolvimento profissional docente e a colaboração entre instituições de ensino superior (IES) e escolas básicas. De modo mais específico, focaliza as contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores e problematiza, por meio de um estudo de caso, a interação entre professores e licenciandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e professores de escolas públicas de educação básica.

O Pibid é uma política pública de valorização do magistério gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade principal incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Implementado pela primeira vez em 2007 pelo Edital MEC/Capes/FNDE (BRASIL, 2007) e regulamentado pela Portaria da Capes n. 72, de 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b) e Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), o Pibid é desenvolvido por IES em parceria com escolas públicas de educação básica concedendo bolsas de iniciação à docência (bolsas ID) para estudantes de licenciatura, bolsas para professores da escola básica da rede pública (professores supervisores) e para professores de universidades (professor coordenador institucional e professor coordenador de área). Além do ano de 2007, foram publicados editais em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010b, p.1)

Pesquisas sobre o Pibid vêm ressaltando seus resultados positivos (AMBROSETTI, RIBEIRO e TEIXEIRA, 2011; ANDRÉ, 2012; FETZNER e SOUZA, 2012; BERGAMASCHI e ALMEIDA, 2013), com especial destaque à aproximação dos cursos de licenciatura da realidade das escolas de educação básica.

Gatti et al. (2014) desenvolveram um estudo avaliativo encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) e Capes a fim de compreender o papel indutor do Pibid e seus significados junto aos participantes desse processo. Foram analisados os questionários disponibilizados pela Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério – CGV/Capes respondidos por 16.223 bolsistas de iniciação à docência, 20.174 professores supervisores, 1.486 coordenadores de área e 332 coordenadores institucionais das cinco regiões do país.

Pontuando as convergências encontradas entre as apreciações dos vários respondentes, as autoras puderam depreender que a experiência do Pibid para os bolsistas ID, vem se configurando como oportunidade de valorização da docência e que o contato com a escola pública ao logo do curso permite aproximação mais consistente entre teoria e prática e estimula a iniciativa, a criatividade e a busca de soluções para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Para os professores supervisores da escola o estudo identificou que a participação no Pibid

contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos; aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas; favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes; propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho (GATTI, ANDRÉ, GIMENES e FERRAGUT, 2014, p.104-105)

No que se refere aos professores das IES, as análises das respostas indicaram que o envolvimento no Pibid também se constitui como oportunidade de formação continuada dos docentes universitários na medida em que podem questionar as próprias práticas formativas no âmbito dos cursos de licenciatura. A aproximação com o contexto escolar e com as necessidades da escola básica desafia, ainda, a elaboração de novas compreensões sobre as práticas educativas nas escolas.

Nesse sentido, a partir da interação e do trabalho conjunto, é possível ir se constituindo uma formação de professores que, como apontada por Nóvoa (2009), vai sendo construída dentro da profissão docente, considerando-se as rotinas e culturas profissionais.

A formação, nessa perspectiva, é compreendida como aquisição de uma cultura profissional em que os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens e o trabalho docente é assumido como exercício coletivo da profissão em torno de projetos educativos nas escolas.

Desenvolvimento profissional docente e parceria universidade-escola

Compreender o processo formativo oportunizado pelo Pibid implica assumi-lo como aquisição de uma cultura profissional (NÓVOA, 2009) e como processo de desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2000; MARCELO GARCIA, 2009).

A ideia de desenvolvimento profissional docente, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013), aponta para a concepção de profissional do ensino e à ideia de continuidade, buscando a superação da dicotomia e fragmentação entre formação inicial e continuada. Essa perspectiva de formação como desenvolvimento profissional remete, ainda, ao processo de constituição e transformação dos sujeitos dentro de um campo específico.

Cunha (2013, p.3-4) destaca que “em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

Tardif (2000, p.13) reforça essa ideia quando chama a atenção para o fato de que os professores são profissionais que mesmo antes de seu ingresso no campo de atuação já estiveram envolvidos em torno de 15.000 horas ao longo de, pelo menos, 16 anos de escolaridade. Isso significa, segundo o autor, que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar”.

Como essa bagagem de conhecimentos, crenças e convicções acompanha a prática docente ao longo do tempo, a combinação de situações de formação e trabalho “permite o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial” (CANÁRIO, 2001, p.11).

Admitir que a escola é o lugar onde os professores aprendem parte significativa da profissão implica, portanto, o reconhecimento de que a prática pedagógica é o elemento estruturante da aprendizagem contínua e que as situações de trabalho são, por excelência, meios de formação e desenvolvimento profissional tanto dos bolsistas ID quanto dos professores supervisores e dos professores da universidade.

De acordo com Canan (2010, p.32) a dialogicidade e a interação entre os interlocutores do Pibid possibilita “a formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática”.

A parceria universidade-escola, nesse sentido, constitui-se como terreno fértil para o desenvolvimento profissional docente e para o confronto entre os conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação e os saberes profissionais elaborados pelos professores em formação e pelos professores que atuam na educação básica.

Para Tardif (2000, p.11) os saberes profissionais são saberes da ação, isto é, saberes do trabalho ou saberes no trabalho. Isso significa que os saberes profissionais “são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos”. Para o autor, é no exercício do trabalho, no contexto das atividades de ensino, que esses saberes são mobilizados e construídos.

Esses saberes são diferentes dos conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária e “desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 2000, p.12).

A revisão de literatura sobre o trabalho colaborativo em educação desenvolvida por Damiani (2008, p.224-225) indicou que, além de favorecer valores como a partilha e a solidariedade, o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada “pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional”.

No entanto, para que o Pibid atinja seus objetivos e para que o desenvolvimento profissional dos professores possa se constituir nessas bases faz-se necessário que a parceria universidade-escola seja orientada, efetivamente, por princípios de parceria e colaboração.

Giovani (1998, p.57) destaca que a construção de relacionamentos colaborativos entre universidades e escolas públicas de educação básica pode ser carregada de dificuldades e não produzir os resultados desejados quando os professores das escolas não são reconhecidos como coautores do processo de pesquisa ou intervenção. A parceria precisa responder “à busca de autonomia do professor, por meio de cooperação e apoio mútuos, em contraposição à estrutura escolar hierárquica e autoritária” que costuma caracterizar a relação entre professores da escola e da universidade.

A colaboração pressupõe o trabalho conjunto em que os membros de um grupo se “apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p.215).

Almeida et al. (2000) concordam que o trabalho em parceria pode ser experimentado como lugar de conflitos, uma vez que há diferentes interesses e pontos de vista para serem negociados, mas a potencialidade da “articulação/interação de

pesquisadores da universidade e professores do ensino fundamental e médio, em situações reais de ensino/reflexão [é] um meio privilegiado para promover a construção da autonomia profissional e intelectual” (p.51).

Importante destacar que a parceria colaborativa como processo de trabalho articulado de professores da universidade e profissionais do ensino básico, tendo em vista a indissociabilidade do binômio teoria-prática, distingue-se da tradicional parceria dirigida (FOERSTE, 2005). Na parceria dirigida as escolas são consideradas como recursos no processo de formação inicial dos professores, como ocorre frequentemente nos estágios curriculares ou outras situações que exigem o cumprimento de horas em atividades de práticas. Nesse modelo, segundo Foerste (2005, p.115), “o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. A ênfase maior do processo está centralizada no controle de caráter essencialmente burocrático”. Isso significa que “a relação da academia com a escola básica apresenta na sua base uma motivação essencialmente pragmática e reprodutora, quer dizer, a universidade pensa e à escola resta a função de executar tarefas”.

Quando isso ocorre é possível que a escola responda a uma parceria assentada numa colegialidade artificial em que os professores podem simplesmente colaborar por colaborar. Fullan e Hargreaves (2001, p.24) advertem que muito embora a colegialidade e a colaboração entre docentes contribuam com a formação de todos os envolvidos, a colegialidade também pode ter um lado negativo, pois, segundo os autores, “não existe nada de automaticamente bom na colegialidade. As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou más, ou não fazendo absolutamente nada”.

Colocando em questão como vem ocorrendo a interação entre os diversos membros envolvidos com o Pibd do IFCE é que a presente pesquisa vem sendo desenvolvida.

Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa, em andamento, vem sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especificamente no *campus* de Cedro, que está situado na Região Centro Sul do Estado do Ceará.

Constitui-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 1984; SARMENTO, 2011) com ênfase na singularidade e particularidade de um determinado contexto de ação com o propósito de formular perspectivas e discutir implicações da experiência analisada.

O IFCE está distribuído em 27 *campi* situados na capital, na região metropolitana e no interior do Estado do Ceará e foi criado oficialmente nos termos da Lei. Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, reunindo os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETS/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais das cidades de Iguatú e de Crato.

O *campus* de Cedro abrange um total de 14 municípios em um raio de 80 km, dentre os quais se destacam Iguatú, Icó, Várzea Alegre e Lavras da Mangabeira e oferece os cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica, técnicos integrados em Eletrotécnica, Informática e Mecânica, técnico integrado em Eletrotécnica na

modalidade Educação de Jovens e Adultos, além dos cursos superiores de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Licenciatura em Matemática e Sistemas da Informação.

É no contexto do curso de Licenciatura em Matemática que se desenvolvem as atividades do Pibid desde 2009. No projeto de trabalho do IFCE estão envolvidos 30 licenciandos divididos em grupos de 10 bolsistas, acompanhados por um professor supervisor da escola básica.

Dentre as atribuições do supervisor, a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, destaca que o professor da escola básica deve “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa”.

Os três professores supervisores (PS1, PS2 e PS3) que participam do Programa são professores de Matemática da educação básica da rede estadual de ensino em municípios distintos.

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores e a observação de encontros de planejamento no IFCE envolvendo os professores supervisores, os bolsistas ID e os coordenadores de área (Pedagogia e Matemática). As entrevistas e os encontros foram audiogravados e transcritos para análise.

Por meio das entrevistas foi possível conhecer as percepções e reflexões dos professores sobre suas experiências como supervisores e as atividades desenvolvidas junto aos licenciandos nas escolas. Também foi possível compreender a dinâmica de colaboração entre professores do IFCE, professores supervisores e bolsistas ID.

Com relação aos encontros de planejamento no IFCE, foram observados 23 encontros no período de julho de 2015 a agosto de 2016, com duração média de 3h em cada encontro. Dos encontros de planejamento participaram o Coordenador de Área de Matemática, os professores supervisores e bolsistas ID.

Do conjunto de registros analisados selecionamos enunciados das entrevistas e encontros que nos permitem problematizar as contribuições da participação no Pibid para os professores supervisores e como a parceria entre o IFCE e escolas vem sendo constituída.

As análises foram elaboradas segundo o paradigma interpretativo crítico (SARMENTO, 2011) que admite que o conhecimento científico dos fatos sociais decorre de um esforço de interpretação apoiado na interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos na complexidade da ação. A interpretação dos dados da pesquisa busca levar em consideração as condições de poder em que ocorrem as interações o que, segundo Sarmento (2011, p.9), exige um esforço para interpretar as formas de vida e desocultar as estruturas de poder.

Análises do estudo

O levantamento da literatura e os resultados das pesquisas acadêmicas, como já expostos, evidenciam as várias contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional docente e a importância da colaboração entre IES e escola de educação básica.

No contexto específico da pesquisa de campo foi possível compreender algumas particularidades do desenvolvimento profissional dos professores supervisores e da relação entre os professores supervisores e bolsistas e entre os professores supervisores e professores do IFCE.

Do ponto de vista dos professores supervisores entrevistados, a participação no Pibid vem se constituindo como uma oportunidade privilegiada para compartilharem os conhecimentos adquiridos com a experiência, isto é, seus saberes profissionais, sobretudo com os licenciandos.

Eu acredito que como professora supervisora posso ajudar aos bolsistas ID a compreender ainda mais o que acontece no dia a dia da escola (...). A gente está em formação continuada. A gente vai aprendendo para poder passar para eles (...). Então eu acho que... para eles, os bolsistas, eles têm muito a aprender, assim como eu tenho muito a aprender com eles, mas também eu tenho muito o que passar pelas experiências que eu já vivi nesses cinco anos em sala de aula. (PS3)

Como conheço a realidade dos alunos passo para os bolsistas ID que os meninos não são “uma Brastemp”, né? Que a gente tem que ir devagar e se colocar a “carroça na frente dos cavalos” aí o negócio vai dar tudo errado. E eles “baixam a bola” e resolvem. Assim, eu acho que contribuo muito nisso. E eles também pedem muito, assim... sabe? Eles são muito criativos, eles trazem muita coisa que eu aprendo com eles e eles pedem muita sugestão (...). E aí no PIBID eu continuo aprendendo matemática com os bolsistas, aprendo muito. (PS1)

Nessa relação você acaba trabalhando a formação inicial de professores, a formação continuada de professores supervisores, coordenadores de área e de gestão, mas você também acaba trabalhando a melhoria da aprendizagem desses alunos na escola. Então uma troca que acaba não favorecendo a um grupo específico, mas a grupos diferentes que tem como ponto comum a melhoria do ensino. E é claro que se a minha formação como professor melhora, possivelmente, a minha atuação em sala de aula... também vai melhorar. É claro que isso não é regra geral, mas possivelmente isso pode acontecer. (PS2)

Os três professores supervisores destacam o valor de sua experiência como professores para ajudarem os bolsistas ID a compreenderem o cotidiano da escola, as dificuldades e potencialidades dos alunos, bem como alguns modos de ensinar. Parecem se sentir valorizados na função de coformadores dos licenciandos. Reconhecem, contudo, que nessa interação também aprendem com os licenciandos, tornando-se professores melhores com benefícios para os próprios alunos da escola.

Ambos – professores supervisores e bolsistas ID – ocupam posições definidas na estrutura do Pibid, muito embora essas posições entre quem ensina e quem aprende se alternem. A assimetria é diluída na afinidade e na cumplicidade de criar

aulas e estratégias que promovam a aprendizagem dos estudantes e a melhoria da qualidade da educação, como se pode depreender no diálogo abaixo:

PS2: Pessoal, vamos ver quais conteúdos vamos priorizar...quais assuntos vão ser selecionados...olha, vou querer as sugestões de vocês, sendo necessário levar em consideração as características de cada turma participante do Pibid, ok?

Bolsistas: Ok!

PS2: E aí, quais conteúdos?

Bolsista ID: Antes da decisão dos conteúdos, seria interessante o trabalho com oficinas. O que acham? Até porque foram atividades que deram muito certo.

Bolsistas: De acordo.

PS2:Então vamos definir quais conteúdos serão trabalhados nas oficinas.

(...)

PS2: Fico pensando... o Pibid não é reforço escolar. É uma política pública... educacional, não é? Que chegou na escola trazendo a possibilidade de aprendizagem para muitos. Para os alunos do Ensino Médio que com tantas fragilidades para a construção de novos conhecimentos... leva bolsistas ID para a escola, lugar onde o ser professor... onde o trabalho do professor acontece... com novas ideias... diferentes propostas metodológicas que são desenvolvidas com a ajuda de um professor da Rede, que envolvido com o Programa, aprende com vocês, com o professor do Instituto, reflete... conhece mais sobre a profissão que exerce há anos. É engraçado isso... a gente ajuda na formação de novos professores e vai aprendendo com eles sobre aquele ramo em que atuamos há anos.

Quando consideramos a interação nos encontros de planejamento envolvendo os professores e licenciandos do IFCE e professores supervisores das escolas já podemos reconhecer algumas tensões e dificuldades.

Observamos uma hierarquia mais estruturada e uma subordinação dos professores supervisores aos professores do IFCE. Como é possível observar em muitos projetos que se propõem colaborativos, a relação entre acadêmicos e professores ainda costuma conferir aos segundos uma posição menos prestigiada mesmo quando seu conhecimento é maior do que o da academia (ZEICHNER, 1998).Muito embora os professores ocupem uma posição privilegiada para fornecer a visão de dentro das escolas, suas vozes são silenciadas na relação de autoridade vivenciada com os professores das universidades.

O diálogo a seguir envolvendo o Coordenador de Área de Matemática (CAM) e professor supervisor (PS) evidencia os aspectos acima mencionados:

CAM: A gente não... [pode] fugir do projeto... nosso projeto. No semestre passado o pessoal estava trabalhando as operações básicas. Entendo a preocupação em ajudar os alunos que apresentaram deficiência nesse

conteúdo na escola. Eles não sabem isso aí. E seria uma ótima oportunidade da gente... se a gente pudesse ajudar esses alunos. Resolvía esse problema do déficit de aprendizagem...

PS3: O trabalho desenvolvido pelos bolsistas ID envolvendo as operações fundamentais com os alunos do Ensino Médio foi de extrema importância para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos trabalhados posteriormente nas oficinas. O trabalho desenvolvido pelos bolsistas ID, de uma forma ou de outra, repercutiu na aprendizagem de conteúdos estudados na sala de aula regular.

CAM: Veja bem, os conteúdos contemplados no projeto são Funções e Geometria. A gente não pode fugir disso aí, entendeu? Por que senão a gente não vai dar conta do que está previsto no projeto, nem tampouco estaremos respaldados, sendo que o projeto foi aprovado para trabalhar Geometria e Funções e não as Operações Básicas. Então a gente vai procurar trabalhar em cima desses conteúdos e usar essas ferramentas [como o Geogebra]. A ideia é que a gente contemple os bolsistas com algo que possa dar alguma contribuição para a sua atividade docente no futuro, não é isso?

Nesse diálogo observamos o conflito entre o prescrito e o realizado, entre as expectativas do Coordenador de Área de Matemática e do professor supervisor. Embora o Coordenador de Área de Matemática reconheça a preocupação em ajudar os alunos da escola básica em relação às suas necessidades de aprendizagem, sua insistência no planejamento e na execução de ações voltadas para os conteúdos de Geometria e Funções fica evidente, não reconhecendo, de certa forma, os ajustes no planejamento reivindicados pelo professor supervisor.

Franco (2008, p.112), recorrendo a Lisita (2006), destaca a existência de duas lógicas no processo de aprendizagem da docência: a lógica das práticas e a lógica da formação. A lógica das práticas é orientada pela “necessidade de conhecer para atuar, isto é, para ensinar no contexto das demandas e urgências da prática”. A lógica da formação já é “regida por questões de conhecimento, nem sempre vinculadas às demandas imediatas do exercício da profissão de ensinar”. A dificuldade para combinar as duas lógicas reside na falta de convergência entre os interesses das práticas institucionais acadêmicas e as necessidades e problemas do exercício cotidiano do ensino.

Acompanhando a interação entre o Coordenador de Área de Matemática e o professor supervisor é possível reconhecer a dificuldade de negociar essas duas lógicas. O Coordenador de Área de Matemática orienta-se pela lógica da formação, pelo cumprimento do planejamento, pela adequação do conteúdo a ser ensinado à série prevista. O professor supervisor, por sua vez, é afetado pelas necessidades dos alunos, pelas dificuldades no ensino dos conteúdos previstos, pelos dilemas cotidianos.

CAM: PS3, no projeto os temas que deverão ser trabalhados com os alunos é Função e Geometria. Ele foi aprovado nesse sentido aí.

PS3: Só que... CA, o nosso aluno não tem base nenhuma. Tá aí as meninas Lúcia e Eliana que foram estagiárias e elas já viram. Eles não têm base de

nada... de nada. Aí se você for fazer trabalhar Função sem eles saberem o básico é em vão.

CAM: Eu entendo, PS3, veja só... O aluno está no primeiro ano do Ensino Médio, né? Qual o conteúdo? Funções. Quadrática... aquelas funções circulares, não é isso? Muito bem. Só que a gente encontra dificuldade por que algumas ferramentas lá do passado eles não dispõem dessas ferramentas e acabam gerando certa dificuldade, correto? Só que a gente não pode deixar, ao meu ver, a gente não pode negligenciar aquele tema do primeiro ano. A gente vai trabalhando de forma paralela, vai sempre trabalhando aquele tema e vai sempre abrindo links e links para suprir aquelas necessidades. E o Geogebra, ele vai facilitar o ensino das funções. Vai se tornar menos cansativo. É uma coisa dinâmica! É outra coisa! Vocês vão ver! E o interessante é a gente colocar Funções ou Geometria.

PS3: Então tá.

A argumentação do professor supervisor se justifica pelo conhecimento do seu local de trabalho, pela demanda que atende, suas peculiaridades e os desafios enfrentados quando se depara com estudantes que não apresentam conhecimentos mínimos relacionados às operações fundamentais.

Zibetti e Souza (2007, p.251) destacam que o ensino é considerado uma “atividade complexa que obriga o professor a julgar, tarefa que o força a agir e tomar decisões em situações de emergência, as quais exigem a elaboração e a aplicação de regras e também exigem reflexão”. A tomada de decisões está apoiada nos saberes construídos dentro da profissão e na relação com as condições que estruturam seu trabalho.

Muito embora o professor supervisor, como observado no diálogo, pareça se render aos argumentos do Coordenador de Área de Matemática, quando ele está com seu grupo de bolsistas ID volta a orientar-se por sua expectativa de ajustar o ensino às condições de aprendizagem dos estudantes. O trecho abaixo revela esta situação:

Bolsista ID1: PS, vai ter alguma atividade nas férias para que a gente faça com eles ou não vai ter? Algum comunicado para quando a gente encerrar dizer a eles?

PS3: Não! Nas férias, como os alunos são do sítio, é complicado qualquer tipo de tarefa com eles [na escola]. Agora se vocês quiserem... vocês não passaram uma tarefa para as férias de vocês? Podem passar uma tarefa bem simples, uma “tarefinha” aí... bem simples envolvendo também as quatro operações básicas. Eu queria que vocês martelassem nas quatro operações e na tabuada, por que eles não sabem de nada.

Bolsista ID2: Precisa muito.

Bolsista ID1: A gente estava combinando, quando a gente retornasse, a gente focasse novamente nas quatro operações.

Entre o prescrito e o que seria necessário ensinar, mesmo sendo orientados pelo Coordenador de Área de Matemática para trabalhar Funções, o professor supervisor e os bolsistas ID entendem que é necessário trabalhar com as operações básicas, na tentativa de sanar as dificuldades dos estudantes. Este trecho evidencia

que, apesar da orientação no planejamento, eles fazem e planejam segundo o que acreditam, resguardados no conhecimento da realidade escolar e nas necessidades de aprendizagem dos alunos, vislumbrando possíveis mudanças na aprendizagem e melhorias no rendimento acadêmico dos alunos.

Considerações finais

A falta de conexão entre a formação nas instituições de ensino superior e o campo da prática é apontada por Zeichner (2010) como um problema eterno na formação para a docência. O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho vem diminuindo, é certo, a partir de experiências de parceria como a promovida pelo Pibid, entre outros programas de formação de professores.

Um dos grandes desafios a enfrentar, contudo, continua sendo a desarticulação entre a lógica da formação e a lógica das práticas que não é eliminada automaticamente pelo trabalho de colaboração instituído pela proposta do Pibid. Isto porque são muitas as formas de colaboração possíveis, desde as mais hierarquizadas até as mais democráticas.

As formas hierarquizadas se justificam, entre outras razões, pelo paradigma da racionalidade técnica, ainda dominante (DINIZ-PEREIRA, 2014), que trata as questões educacionais como problemas técnicos e concebem o professor como aplicador das recomendações dos teóricos e pesquisadores da academia. Ao não reconhecer os professores da educação básica como portadores de múltiplos saberes e profissionais capazes de elaborar juízos e tomar decisões, os teóricos e pesquisadores acadêmicos criam obstáculos para a valorização profissional desses professores e sua atuação como coformadores dos bolsistas ID.

Há necessidade, portanto, de reelaboração dessa relação entre professores das IES e professores supervisores de modo que suas posições possam ser alternadas – quem ensina e quem aprende, quem decide e quem aplica o trabalho – como a experimentada entre bolsistas ID e professores supervisores.

Referências

ALMEIDA, C. M. C. et al. Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 4, p.43-55, mar. 2000. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644056/11500>. Acesso em: abr. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.51-54, maio. 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf> . Acesso em: abr. 2017.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.145, p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/o8.pdf> . Acesso em: abr. 2017.

AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T.; TEIXEIRA, M. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2011, Águas de Lindoia, SP. **Anais...** Águas de Lindoia: Unesp, 2011. p.15-17

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais Escolares e Processos de Iniciação à Docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p.15-41, jun./2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/o2.pdf> . Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital MEC/Capes/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/Capes/FNDE, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 72**, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília: Capes, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 096**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Capes, 2013.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130729153635.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>. Acesso em: abr. 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan./jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: abr. 2017.

FETZNER, R. A.; SOUZA, M. E. V. Concepções de Conhecimento Escolar: Potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p.683-694, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47902/51638>. Acesso em: abr. 2017.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005. 167p.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001. 185p.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>. Acesso em: abr. 2017.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.44, p.46-58, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-621998000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 127p.

LISITA, V. **Didática e formação de professores**: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. 2006. 168p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**: Revista das ciências da educação, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro. Acesso em: abr. 2017.

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

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO; M. P. C.; VILELA, R. A. T (orgs.). **Itinerários de Pesquisa** - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.137-179.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000. Disponível em:

http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_M AURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: abr. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

Recebido em 09/05/2017.
Aprovado em 08/08/2017.