

Princípios e práticas para formação de professores em ambiente escolar: o movimento das ações estabelecidas em um grupo pibidiano¹

Principles and practices for teacher training in school environment: the movement of actions established in a PIBID group

*Neiva Nazareth da Silva**
*Neusa Maria Marques de Souza***

RESUMO

Neste artigo relata-se uma pesquisa cujo objetivo foi investigar aspectos potencializadores da apropriação do conhecimento sobre atividade de ensino, emanados dos princípios e práticas de uma proposta de formação de professores no ambiente escolar, sustentada na teoria Histórico-Cultural com enfoque na Teoria da Atividade. Os dados foram coletados em um grupo constituído pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através de questionários, entrevistas, portfólios e e-mails. A análise documental baseou-se no decreto nº 6.755, que estabeleceu os princípios dessa formação, e a análise das práticas de formação baseou-se no método estruturado pelo materialismo-dialético, unidade organizada por cenas que compõem episódios e conduzem à identificação dos elementos estruturantes do processo. As falas dos integrantes do grupo convergem para a melhorada qualidade na formação inicial e contínua dos professores, mas evidências revelam uma prática com ações e reflexões pontuais, restritas ao cumprimento do programa, limitadas ao saber fazer. Discussões coletivas e elaboração conjunta dão lugar às ações individuais que não se constituem objeto mediador dos integrantes do grupo no movimento formativo.

Palavras-chaves: Atividade de Ensino. Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores de Matemática.

ABSTRACT

This article reports to a research whose objective was to investigate potential aspects of the appropriation of knowledge about teaching activity, emanating from the principles and practices of a teacher training proposal in the school environment, based on Historical-Cultural Theory focusing on the Theory of Activity. The data were collected in a group constituted by the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID), through questionnaires, interviews, portfolios and e-mails. The documentary analysis was based on Decree No. 6.755, which established the principles of this formation, and the analysis of the practices of formation was based on the method structured by dialectic materialism, a unit organized by scenes that compose episodes and lead to the identification of the structuring elements of the process. The speeches of the group members converge to the improved quality in the initial and continuous formation of teachers, but evidence reveals a practice with specific actions and reflections, restricted to the fulfillment of the program, limited to knowing how to do. Collective discussions and joint elaboration give rise to individual actions that do not constitute mediating object of the group members in the formative movement.

Keywords: Teaching Activity. Historical-Cultural Theory. Teacher Training in Mathematics.

¹ O artigo é um recorte de pesquisa de mestrado da primeira autora, orientado pela segunda.

* Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), membro do grupo de pesquisa

** Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático (UFMS); E-mail: neivanazareth@gmail.com

³ Doutora em Educação e Professora colaboradora no Programas de Pós-Graduação EDUMAT (UFMS), e Professora visitante no PPGECEM (UFG). Orientadora de Mestrado e Doutorado na linha Formação (inicial e continuada) de Professores que ensinam Matemática, com foco na Teoria Histórico-Cultural. Membro dos grupos de pesquisa Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático (UFMS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe)/USP, E-mail: neusamms@uol.com.br

Introdução

Duas experiências impactantes marcaram a trajetória e o crescimento profissional da professora de matemática da educação básica, uma das autoras deste texto. A primeira foi integrar-se na proposta do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em 2012, gerada por ações desenvolvidas no âmbito da escola em que atua e pela possibilidade de estar em um grupo de formação e contribuir com a formação de licenciandos em Matemática de uma universidade federal. A segunda foi no início do mestrado, em 2013, quando, com as apropriações teóricas e conceituais dessa segunda experiência, pudemos desenvolver a percepção de que a formação praticada no grupo pibidiano carecia de fundamentação e que a formação de PIBID só poderia se refletir na prática dos sujeitos ali envolvidos caso eles estivessem em atividade, como esclareciam os fundamentos teóricos a serem utilizados na investigação que se iniciava.

Escolhendo como objeto de pesquisa o grupo em que vinha desempenhando o papel como professora supervisora do PIBID, emerge, a partir daí, o processo gerador da necessidade de discutir e entender como se dá a formação do professor à luz da Teoria Histórico-Cultural, em uma proposta de atuação que integra as formações contínua e inicial.

Olhando para o PIBID como parte do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –, cuja implantação ocorre sob a responsabilidade da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior –, que visa ao aperfeiçoamento e valorização da formação docente para a educação básica por meio da parceria universidade e escola, algumas evidências da pesquisa apresentadas neste artigo surgem das ações de organização do ensino observadas nas práticas do grupo pibidiano, a partir da compreensão de que aí reside a base do trabalho pedagógico do professor.

Ao compreender o PIBID como política pública que abrange amplo espectro do nosso cenário de formação como objeto de pesquisa, pretende-se que a apreensão do contexto em que a formação se estabelece favorecerá reelaborações e redefinições de concepções de formadores e elaboradores de currículos, segundo as prioridades da escola, ao invés de reproduzir ideologias que não sustentam a formação humana em favor da escola imediatista, mais preocupada com os afazeres rotineiros do que com o ensino como ato consciente.

No contexto da pesquisa mencionada, levantou-se a seguinte questão: Quais seriam os elementos-chave de estruturação dos processos de formação que levariam o professor a se apropriar do conhecimento sobre o ensino como atividade? Com o propósito de buscar nas ações do grupo elementos estruturantes numa proposta pautada pela aproximação universidade/escola, nosso objetivo foi investigar aspectos potencializadores da apropriação do conhecimento sobre atividade de ensino, emanada dos princípios e práticas estabelecidos em uma proposta de formação de professores no ambiente escolar.

Partiu-se da concepção de professor vinculada ao conceito de homem, entendido como um ser social e histórico, que nasce dotado da sua condição biológica, mas que se constitui humano ao longo da sua existência, por apropriações que se tornarão possíveis graças à convivência com os outros, pelas relações estabelecidas no seio da sociedade. Nesse sentido, o trabalho educativo assume o aspecto do fazer-se humano, das múltiplas possibilidades de transformação dos sujeitos e do meio. É sob esse aspecto que olhamos para o grupo e buscamos identificar características próprias da atividade educativa e formadora.

Entendeu-se, ainda, a existência do PIBID como fruto da historicidade, das discussões e estudos sobre a docência, onde os sujeitos ocupam também suas posições de forma já determinada historicamente e hierarquizada, e que a pesquisa engajada nesse grupo subsidiaria a constituição tanto do sujeito pesquisador como do professor e do formador. O caminho então percorrido para compreendermos o objeto da pesquisa na sua historicidade e concreticidade não foi linear. Foi um movimento que nos impeliu a idas e vindas em busca de um cenário que nos levasse a alcançar o objetivo proposto.

Buscaremos aqui retomar esse percurso investigativo através de um breve relato de fatos e discussões sobre a formação docente, do contexto legal em que se dá a implantação do PIBID como política pública, além da abordagem de alguns conceitos da Teoria da Atividade, cenas da investigação e resultados obtidos.

Formação docente no cenário brasileiro

A preocupação com a formação docente aparece inicialmente, de forma explícita, segundo Saviani (2012), no texto da Lei da Escola de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1817, que orientava as condições e os princípios sob os quais os professores deveriam ser ‘treinados’ para o ensino.

À medida que a educação começa a ser entendida como necessidade básica para uma sociedade se desenvolver e o atendimento se expande às diversas classes sociais, o personagem professor ganha destaque na atividade educativa. Como consequência, passa a ser cobrado cada vez mais no desempenho de suas funções. Assim, nas últimas décadas, estudos sobre a formação de professores, inicial e continuada, têm conquistado um amplo cenário em que se inserem as discussões sobre índices insatisfatórios das avaliações em larga escala.

Desde que a escola passou a ser direito de todos, porém moldada em objetivos sociais que não atendem a todos, surgem discussões sobre os conflitos, fracassos e motivos que vêm direcionando as propostas de formação contínua. Resultados oficiais de avaliações observados nos exames nacionais são utilizados para mostrar que os investimentos na formação do professor não têm refletido em melhoria significativa na educação brasileira. Para suprir o leque de novas atribuições e cobranças impostas, alguns professores buscam, nos cursos de formação, ‘receitas’ que materializem resultados satisfatórios.

Os questionamentos e debates acontecem, também, em relação à formação inicial. Professores em início de carreira, ao enfrentarem a realidade escolar, atuam de maneira empírica por não terem se apropriado de conhecimentos científicos durante a sua formação. Os estudos de Gatti têm trazido relevantes evidências de que os quatro ou cinco anos de licenciatura têm deixado lacunas na formação do professor. Segundo a autora,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. (...) A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375).

Diante das inquietações relativas à formação do professor, novos paradigmas passam a ser estabelecidos. Com isso, novas propostas de formação surgem no cenário. Pode-se, hoje, discutir a formação docente a partir de grupos integrados, que veem na aproximação da universidade com a escola de educação básica uma necessidade. A questão que se coloca sobre os novos modelos de formação é se eles se assentam em bases epistemológicas que dão conta de subsidiar a formação docente, de modo que resultem em mudanças qualitativas e significativas em seu trabalho pedagógico.

Entre os teóricos que se ocuparam com o tema, Davis et al. (2012) relatam que as propostas e ações de formação nas Secretarias de Educação por eles visitadas em alguns municípios e estados brasileiros, orientam-se, basicamente, em duas perspectivas. A primeira, a individualista, é centrada na figura do professor. A segunda, a colaborativa, é balizada pelo ideário da construção de uma cultura, dentro do ambiente escolar. Apontam o aprimoramento nas formações oferecidas pelas Secretarias de Educação como significativo, mas veem a necessidade de preservar a autonomia dos docentes para opinar sobre os cursos de formação oferecidos de modo que a formação continuada a ser idealizada ofereça cursos cuja demanda esteja de acordo com o estágio da vida profissional do docente.

Contreras destaca que o ato de ensinar tem assumido a dimensão de um repertório de técnicas; o que e como ensinar têm sido decisões cada vez mais distantes da função docente e, sob essa perspectiva, o professor realiza seu trabalho isolado e impedido de reflexão, por processos de “[...] desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, ao ponto de reduzir seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p.37).

No processo de subsidiar a sociedade conforme suas relações de produção e exploração do trabalho, a função da escola tem sucumbido cada vez mais a interesses minoritários, desvencilhando do papel docente a importância do domínio de conhecimentos que vão além das técnicas. Com isso, a formação do professor em exercício também tem sido tratada de acordo com as demandas de qualificação do mercado de trabalho.

Nesse percurso de discussões e formatos de cursos de formação docente,

Moretti (2007) explica que nos anos setenta a formação foi marcada pelo tecnicismo educacional, e que termos tais como reciclagem, capacitação e qualificação eram utilizados como referência dessa formação. Hoje, ao lado de outros, esses mesmos termos são utilizados como aperfeiçoamento e treinamento. Já nos anos oitenta e noventa ocorre intensificação dos debates sobre formação docente, em especial pela implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, que se tornou um marco desse processo. (MARTINS, 2010)

Sobre a formação de professores dos anos iniciais, Esteves (2009, p.10) relata que, em função do avanço de pesquisas sobre essa temática, o uso de “[...] expressões como epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento pedagógico do conteúdo e competências [...]” passaram a fazer parte do contexto educacional e as críticas esboçadas ao paradigma da racionalidade técnica refletiram na definição de programas de formação e das reformas educacionais.

As discussões e políticas voltadas a essa temática também foram fomentadas pelo crescente movimento investigativo sobre a formação de professores; com isso, alguns estudiosos (Moura, 2000; Ribeiro, 2011; Autor, 2013; Contreras, 2002) defendem a ideia de que a escola é o ambiente privilegiado para germinar a formação do trabalhador em educação.

Entre os defensores da formação docente no âmbito escolar, Canário (1998, p.26) esclarece que o fato de que “[...] afirmar que os professores aprendem suas profissões nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam as suas profissões nas escolas”. Assim, a formação na licenciatura e a formação docente no âmbito escolar são entendidas como ações integradas na constituição do professor.

Dentro de tal quadro, a proposta do PIBID é decorrente das discussões que apontam a escola como espaço profícuo para a formação docente. Deve-se considerar, no entanto, que as políticas de formação não são autônomas ou genuinamente nascidas das necessidades de escolarização do povo brasileiro, visto que os paradigmas e o teor das diretrizes por elas emanadas sofrem influências dos interesses políticos e econômicos internacionais.

Em 2008 a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica foi instituída por meio do decreto nº 6.755 de janeiro de 2009. Esse decreto estabelece a parceria União/estados/Distrito Federal/ municípios para o fomento de ações e propostas de formação.

Sob a nova responsabilidade da CAPES, implantou-se o PARFOR, um programa emergencial criado em 2009 para promover a educação superior a professores já em exercício. Como providência para elevar a qualidade dos cursos de formação para a carreira do magistério, foram estabelecidos o Observatório de Educação (Obeduc), a fim de fomentar estudos e pesquisas em educação com a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e educação básica e o PIBID, com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação docente para a educação básica por meio da parceria universidade e escola.

Por fim, entendemos que apreender o contexto em que tais políticas, que já compõem o nosso cenário de formação, se estabelecem, favorece para que formadores e elaboradores de currículos possam reelaborar suas concepções e redefinir as prioridades da escola, evitando propostas que reproduzem ideologias distantes da formação humana, baseadas em modelos imediatistas, voltados mais aos afazeres sociais do que aos atos conscientes de ensino.

Princípios e práticas norteadores da proposta de formação docente em análise

Para alcançar o objetivo de investigar os aspectos potencializadores da apropriação do conhecimento sobre atividade de ensino, emanados dos princípios e práticas estabelecidos em uma proposta de formação de professores no ambiente escolar, realizamos observações das ações de ensino desenvolvidas por esse grupo de formação integrada, na interface com os princípios norteadores dos programas e projetos que as direcionaram, tendo como referência aspectos essenciais do conceito de atividade.

A Teoria da Atividade embasa seus princípios na ideia de que, para garantir a sua sobrevivência, o homem precisa agir sobre a natureza para transformá-la e se transformar, num processo contínuo que assegura a sua evolução (LEONTIEV, 2004). A compreensão e a explicação desse pressuposto, quando considerada a relação com o conceito de consciência, aparecem não somente nos estudos de LeontievaVigotski, mas também nas pesquisas de Davídov (1988) sobre os problemas do ensino e educação desenvolvimental na Rússia.

Davídov (1988) esclarece que o conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência, porquanto é a consciência que medeia a atividade realizada pelo sujeito. Explica que o homem faz da sua atividade vital o objeto da sua vontade e da sua consciência, ou seja, a sua atividade vital é consciente. É na atividade realizada pelo homem que ele se constitui um ser social; por meio dela aprende a usar símbolos e signos como meio de se relacionar, e a utilizar instrumentos necessários à sua sobrevivência, o que permite o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, trilhamos um caminho para identificar os vínculos entre os princípios estabelecidos para essa formação, os projetos e as ações desenvolvidas, e os modos como se manifestaram os sujeitos nas interações do movimento educativo em busca de uma unidade geratriz da apropriação do conhecimento sobre atividade de ensino, tal como concebem os pressupostos teóricos de fundamentação da pesquisa. Os dados foram coletados através de um ano de observações e gravações dos encontros semanais, questionários, entrevistas, portfólios e e-mails entre o grupo e, também, por meio da análise de documentos oficiais.

A organização e análise de dados se fizeram com base nos pressupostos do método estruturado pelo materialismo-dialético explicitado por Vigotski (2004), cujas evidências aparecem dispostas em unidades organizadas por cenas que compõem

episódios e conduzem à identificação dos elementos estruturantes do processo.

Nas análises do Projeto Institucional, elaborado pela Instituição de Ensino Superior (IES), e do projeto local, elaborado pelo grupo denominado 'pibidiano', foi possível compreender a dimensão que os princípios propostos pelo decreto de implantação anteriormente citados tomaram, quando traçados especificamente para constituir grupos de formação integrada. Com base nessas análises, identificamos dois elementos centrais, que permearam a prática e definiram o perfil do movimento formativo analisado: o movimento da **Ação** e o da **Reflexão sobre a ação**, explicitados a seguir.

Para compreender o conjunto de ações, seus objetivos e a dimensão dessas ações na formação, classificamos as ações em sete eixos, conforme segue:

- **Ações de Formação de Grupos de Estudos**
- **Ações de Preparação de Materiais Didáticos**
- **Ações de Preparação de Atividades Lúdicas**
- **Ações de Preparação de Experimentos de Demonstração que Possam ser desenvolvidos pelo Professor em Sala de Aula**
- **Ações de Fomento à Formação Continuada e Inicial por Meio de Atividades de Extensão e Seminários Internos.**
- **Ações De Elaboração De Sequências Didáticas E Atividades Com Metodologias Diferenciadas**
- **Ações que Envolvem a Comunidade Escolar**
- **por Meio do Envolvimento das Associações de Pais e Mestres.**

Trata-se de um conjunto de ações cuja centralidade deveria apontar a integração da “[...] educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular, que responda às características culturais e sociais regionais”, conforme proposto no projeto de formação em pauta. (DECRETO nº 6.755/09 de 29 de janeiro de 2009, p.03).

Em nossas análises, foi possível compreender que, para dar cumprimento aos princípios e ações apontadas, a opção por tipos de tarefas executadas, justificadas e defendidas pelo grupo como propiciadoras do movimento Ação/Reflexão sobre a Ação, se aproximavam mais da opção epistemológica que, no âmbito do pensamento pedagógico, se identifica com a pedagogia das competências do que de uma formação integrada que promova formação docente de qualidade e reflita na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, defendidos os princípios do decreto anteriormente destacado.

Para Saviani (2009, p.22), a pedagogia das competências é a representação da pedagogia do aprender a aprender em outra face, “[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Nessa vertente, competência implica realizar operações para se atingir um fim proposto.

Na visão de pesquisadores que têm como fundamento a abordagem histórico-cultural, o termo competência designa, na pedagogia do aprender a aprender, a flexibilidade do indivíduo para ir ao encontro dos objetivos que atendam aos modos de produção capitalista, ou seja, a qualificação para o trabalho. A esse respeito, Moretti e Moura comentam o seguinte:

[...] entendemos que o conceito de competência, tal como assumido até o presente momento pelos documentos oficiais nacionais e decorrentes de políticas públicas de educação, vincula-se às características individuais dos sujeitos, à adaptação à realidade social e foca-se na atividade prática, não colaborando com uma concepção de educação, formação e trabalho que contribua com o processo de apropriação do humano genérico pelo homem singular uma vez que parece estar a serviço de uma concepção alienada de trabalho. (2010, p.354.)

Destacamos que, sob a perspectiva histórico-cultural, as ações formativas devem ser discutidas na sua significação, dentro de um projeto dirigido a um objetivo, cujos pontos de partida e de chegada se baseiem em compreender a ação humana como um ato intencional e concretizado junto com outras ações, ou seja, estabelecido como atividade. (LEONTIEV, 2004). Olhando através dessa perspectiva, as tarefas a serem levadas a cabo como apoio ao processo de formação, se compreendidas nos limites do saber fazer, não geram uma formação que supere os modelos atuais, da racionalidade técnica.

Torna-se primordial que as ações pretendidas pelo projeto institucional e pelo projeto local se estabeleçam pela unidade dialética com os fundamentos propostos para essa formação, para que ações e princípios não assumam polos distintos e frustre a possibilidade de uma formação que leve o professor a entender a educação como um projeto social.

A reflexão sobre a ação é o segundo eixo que aparece proposto nos projetos, justificada como meio de garantir a concretização dos princípios e objetivos da proposta de formação. Neste sentido, procuramos, então, como o termo reflexão de destaca das discussões sobre formação docente.

Embora a repercussão dos termos professor reflexivo ou prática reflexiva tenha surgido a partir de meados dos anos 1980, tais conceitos já chamava atenção dos pesquisadores com a publicação do livro “Como pensamos”, em 1933, de John Dewey. Mas é com a publicação do livro de Shön (1983) que o slogan assume uma importância cabal nos estudos e publicações sobre formação de professores no Brasil.

O movimento da prática reflexiva não colaborou, segundo Zeichner (2008), com a construção da autonomia do professor, em se sentir e fazer parte do sistema educacional. As reflexões geradas não possibilitaram mudanças verticais no sistema. As reflexões aconteceram, no nível das práticas do professor, dentro de uma sala de aula e na sua relação com o ensino e com os alunos, o que poderia ser um elemento fundamental para a reflexão, desde que se partisse das necessidades do professor, da sua própria consciência na busca de intervir no processo do qual faz parte.

Questiona-se, assim, o crescimento do professor a partir de uma reflexão em si e por si mesmo, visto que “Aos professores permite apenas que ajustem os meios,

para se atingir objetivos definidos por outras pessoas” (ZEICHNER, 2008, p.542). Cabe lembrar, então, que a autonomia docente é um processo que se inicia com a tomada de consciência, cunhada na relação estabelecida pelo sujeito entre significado e sentido pessoal sobre o fenômeno da educação, e que a reflexão, por si só, não resulta em autonomia.

Quando descolada das condições objetivas do contexto educacional em que o professor está inserido, sobre como se concebe o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a sociedade que ali habita, tal reflexão se esvazia, pois não permite que as ações de ensino desenvolvidas pelo grupo subsidiem o desenvolvimento da atividade pedagógica e se constituam em unidade do processo formativo.

Questões da prática

Buscamos reunir alguns dos principais pontos identificados nas análises sobre a formação docente, considerando-a uma atividade humana de acordo com os referenciais teóricos que sustentaram nossa investigação. Assim, ao nosso olhar, revelou-se um grupo com amplas possibilidades de se transformar em coletivo e trilhar um percurso em que as ações, intencionalmente planejadas, pudessem vir a se concretizar em conhecimento dos sujeitos em formação, desde que essas fossem mediadoras de novas apropriações, ressignificações e novo sentido na atividade educativa de cada um.

Para Leontiev (1978), a apropriação não se dá pelo simples fato de colocar o sujeito diante do objeto. É preciso que o sujeito aja sobre ele.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p.268).

Como o professor é o responsável por propor situações que levem seus alunos a entrarem em atividade, entende-se que organizar o ensino é uma proposta mais ampla do que apenas organizar aulas com metodologias que priorizem a transmissão de conteúdos. É indispensável que a atividade pedagógica seja capaz de desencadear um processo de aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor. (MOURA, 1997). Para isso, há que se considerar, além de objetivos e conceitos, o entendimento sobre concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, a generalidade das falas seguintes retrata que o nível das concepções dos licenciandos que participaram da experiência com o Pibid não ultrapassava a própria constatação empírica no sentido da aprendizagem, e do contexto em que ocorre.

Olha, às vezes, eu acho que o problema do não aprendido é por conta deles mesmos, porque, quando a gente quer, a gente faz, mas às vezes também acredito ser pelo sistema escolar e do sistema que a gente vive. Ou talvez seja porque o professor não quis ensinar, ou porque ele [o aluno] tenha um certo

problema psicológico, porque tudo isso é relevante. (LAURA. ENTREVISTA. 12/11/2013)

[...] cabe ao professor encontrar novos métodos de ensino que possam facilitar o processo de aprendizagem. Uma aula diferenciada pode fazer a diferença, o conhecimento a ser passado depende do professor e do aluno. (ANA. QUESTIONÁRIO 2013)

Nas reuniões de trabalho com os licenciandos, não presenciamos, de fato, momentos em que novas concepções fossem discutidas pelo grupo, de modo que pudessem sair do nível do conhecimento observado para se dirigir a conhecimentos teóricos que lhes possibilitassem explicar e fundamentar os questionamentos que enfrentavam para planejarem sua atuação na escola. As falas ficavam na generalidade do discurso pela aparência dos fatos. A explicação teórica para compreensão e redirecionamento das ações não foi buscada. Daí resultou uma prática ocupacional, marcada por sequências de ações que nem sempre se conectavam.

Já a articulação do trabalho do professor supervisor e do professor coordenador, que poderia ser considerada fator de intervenção, não se consubstancia no contexto formativo. Assim, as ações deixaram de ser exploradas em suas reais possibilidades para que a formação docente intencionada nessa proposta fosse potencializada. Dentro do referencial teórico assumido na pesquisa, esses são pontos significativos, necessários e suficientes para operar mudanças qualitativas na formação tanto dos professores em exercício como de futuros professores, e devem ser vistos como diferenciadores de toda proposta de formação.

O grupo 'pibidiano' em questão teve como principal potencial de sua composição a intenção e o compromisso com a melhoria da qualidade de ensino quando se considera a análise dos documentos norteadores das ações. Entretanto, o movimento formativo aconteceu de acordo com as concepções que cada um trazia consigo, do significado que a atividade educativa tinha para si e, nesse sentido, não se observaram avanços significativos.

Na relação dos diferentes é que se encontram os objetivos em comum, que nessa proposta de formação seria o aprendizado possibilitado pelo contato com a realidade escolar, em que as necessidades individuais pudessem também ser necessidades coletivas. É nessa relação do individual para o coletivo e do coletivo para o individual que o grupo poderia ir se constituindo como um grupo em formação. No entanto, tais relações se mostraram desprovidas da mediação dos conhecimentos necessários à docência, resultando em perda de unidade do grupo que, distante do que pretendia, perde de vista sua identidade e seu objetivo.

Por ser a universidade uma instituição que historicamente representa a comunidade científica, e pela compreensão de que a universidade é quem forma, e a escola, por sua vez, é quem recebe o produto dessa formação, a relação escola e universidade, foi vista pelos sujeitos do grupo de forma verticalizada e hierárquica. De modo semelhante, a primeira foi vista como a que tem primazia da pesquisa e a segunda como o locus dos pesquisados.

O cenário em que se desenvolveram as ações do grupo mostra possibilidades de sua constituição como um coletivo se calcado em relações de cooperação e colaboração entre as duas instituições envolvidas na formação. Destacamos que a parceria universidade e escola é um dos caminhos significativos na articulação de conhecimentos e saberes científicos que podem interferir em processos que suscitam melhorias dentro da escola.

Entretanto, o efeito dessa parceria deve abranger a discussão de concepções, crenças e conhecimentos procedentes de experiências individuais e coletivas para provocar mudanças nas bases teóricas e metodológicas da organização do ensino, no currículo escolar e nas relações humanas que permeiam a escola.

O grupo do PIBID nos revelou que o ambiente escolar é espaço primordial de formação e cenário propício aos licenciandos que ali futuramente atuarão como profissionais. Entretanto, há de se pensar em ações formativas específicas para cada realidade objetiva, que não se limitem à troca de experiências empíricas, mas que os levem a interagir mediados pelo conhecimento científico no processo de formação.

Destacamos três necessidades explicitadas pelos integrantes do grupo que são potenciais situações desencadeadoras de aprendizagem: apropriação do conceito matemático que deve ensinar concepções de ensino e aprendizagem, necessidade de reflexões de cunho teórico-prático diante de novas situações de ensino. São três elementos que, articulados por meio de estudos na busca da unidade teoria e prática, sustentariam as aspirações do grupo, e principalmente subsidiariam teórica e metodologicamente as propostas de aula diferenciada e atividades contextualizadas por eles pretendidas.

A articulação desses elementos propiciaria aos docentes o entendimento da unidade entre o ensino e o estudo que, a depender da forma como o primeiro se organiza, propicia a possibilidade de aprendizagem. Para Bernardes, essa unidade “[...] objetiva-se pela correspondência entre significado social e o sentido pessoal da atividade de ensino e atividade de estudo.” (2012, p. 80). Nas análises das ações do grupo em situações de organização de ensino identificou-se relação direta entre a intervenção dos formadores e melhoria da qualidade das ações formadoras, para que as ações de ensino desenvolvidas pelos licenciandos venham a incorporar também novas qualidades. Logo, o desafio é provocar o início de uma nova cultura de formação.

São pontos necessários aos movimentos formativos as discussões coletivas sobre propostas de ensino, as ações de planejamento e a elaboração e organização do ensino conjunto, para mediar atividades de ensino. Nesse aspecto, as ações voltadas à formação do professor não podem ser pensadas e realizadas nos próprios limites da ação, do aprender fazendo, pois não colaboram com uma formação que provoque mudanças qualitativas nos sujeitos envolvidos no processo. Seu efeito será, no máximo, proporcionar experiências práticas aos professores em formação, o que apenas contribui para perpetuar o que já se encontra solidificado na escola: a ideia pragmática de que o aluno não aprende em consequência daquilo que ele é pela sua herança genética ou fruto do ambiente de origem. Segundo Autor (2013, p. 43),

[...] as propostas devem se caracterizar pela garantia de periodicidade dos encontros e do caráter formativo de modo que a aprendizagem se estruture num movimento de aquisições conceituais que deve, necessariamente, compor o domínio dos conhecimentos necessários ao professor para o ensino dos conceitos matemáticos. É neste sentido que os grupos, as sistematizações para o planejamento, a previsão e estruturação das atividades de ensino que favoreçam a aprendizagem, devem ser estruturados.

Há, portanto, necessidade de se estabelecer uma via de mão dupla que atenda às demandas formativas dos professores e da escola, dos alunos da licenciatura com acesso a novas teorias, e também, do professor formador diante de questões emergentes de sua aplicação na dinamicidade do contexto escolar.

Considerações

A formação integrada traz em seu âmago problemas tanto da formação docente inicial que, conforme já apontado neste estudo, exibe lacunas a corrigir¹ quanto da formação contínua² do professor em exercício, que não tem revelado resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes. Logo, a realidade objetiva deve ser considerada levando-se em conta as configurações e as potencialidades de cada grupo singular, para se promover uma formação pautada na transformação dos sujeitos, entendida como atividade humana.

Quanto aos princípios estabelecidos pelo decreto que rege a proposta do PIBID, as análises mostraram que traz elementos importantes à formação docente, desde que materializados, significados e ressignificados nas ações de cunho formativo desenvolvidas pelos grupos. Contudo, sobre os dados de observação da prática de formação, cujo projeto institucional previa que fosedentro dos princípios estabelecidos pelo decreto, as ações desenvolvidas pelo grupo não se revelam dessa forma, haja vista a ausência de discussões e estudos teóricos que as redirecionem ao atendimento das necessidades e motivos dos sujeitos em formação, no contexto da realidade objetiva posta pela forma escolar.

As ações individuais também não se constituem como meio de interações e objeto mediador dos integrantes do movimento formativo. Há que se pensar em ações mais flexíveis, que tragam elementos para a prática, não apenas como um fim em si mesmas. Compreender a educação como uma atividade humana seria o primeiro princípio e sustentação de uma proposta de formação que causaria mudanças qualitativas no pensamento dos sujeitos que se encontram nesse processo.

As evidências encontradas no movimento da pesquisa mostram que as práticas e reflexões realizadas pelo grupo estão em dissonância com as necessidades que emergem no processo. O grupo tem uma organização tão operacional que as práticas acontecem como pautas do cumprimento do programa e não são elas consideradas elementos essenciais e necessários para a formação.

Assim, torna-se particularmente explícita no movimento formativo observado uma compreensão de atividade de ensino que se consubstancia no fazer, o qual, por

¹Gatti (2010)

²Davis *et al.* (2011)

sua vez, é tido como base única e elemento que garantiria o alcance dos objetivos e princípios da proposta. Como não há discussão sobre o que se entende por formação científica, política, reflexão e sensibilização sobre a realidade e inclusão social, as ações findam nos limites do saber fazer.

Isso nos leva a perceber que tal movimento formativo reproduz fundamentos epistemológicos sustentados nos pressupostos educacionais defendidos por Dewey já nos anos 1930. As expressões “aprender fazendo” e “aprender a aprender” expressam, no contexto social e econômico da época, a ação como o ato de fazer, sem uma preocupação com o sentido e o significado da ação. Para Saviani (1989), as ideias propostas por Dewey expressam a formação e o desenvolvimento de indivíduos para atender aos interesses de forças produtivas de um sistema econômico específico.

Nas propostas de organização do ensino apresentadas pelos licenciandos participantes nos momentos de diálogo estabelecido entre os mesmos, ficou evidente que preciosas oportunidades de explorá-las como elemento potencializador da formação se perderam, pois era nesses momentos que as necessidades do grupo se manifestavam. No entanto, na estrutura de organização do grupo, esse diálogo não foi sustentado de forma a subsidiar e refletir nas ações. Também se constatou que foi nas concepções, crenças e conhecimentos subjetivos dos integrantes do grupo que se estabeleceu a base para a organização do ensino por eles proposto. Não houve elementos científicos que provocassem a superação desses conhecimentos empíricos para o conhecimento teórico.

Quanto ao professor formador destacamos sua importância nesse processo como articulador de ações. Sua tarefa torna-se ainda mais complexa, pois entendemos que articular as ações não se resume em apenas gerenciá-las para que aconteçam, mas identificar nessas ações situações desencadeadoras da aprendizagem na docência. Eis o papel do formador que também está se formando.

Desse modo, concluímos que, para a prática pedagógica do professor em formação não ser vazia da instrumentalização de que ele necessita para atuar como profissional consciente, o papel do professor formador deve ir além de uma formação de licenciandos que ocuparão vagas no mercado de trabalho. Ele só será um elemento essencial nesse processo se entender que sua função de formador não se limita a apenas ser docente da licenciatura. Deve ser também, formador no sentido de propiciar aos formandos a apropriação do conhecimento científico necessário para a superação daquilo que já é conhecido e concebido pelo sujeito.

Em vista disso, defendemos que o elemento basilar para gerar essa formação é o entendimento de que formar professores é formar sujeitos capazes de tomar decisões, de encontrar sua autonomia e eleger elementos, de forma consciente, que norteiem teórica e metodologicamente suas práticas. A aproximação da universidade com a educação básica sinaliza um passo muito significativo no que tange à formação docente. No entanto essa aproximação deve ser enriquecida e subsidiada por uma política que busque a formação como processo de desenvolvimento e de superação das práticas vigentes.

O Programa PIBID, por ter uma potencialidade de formação, que nos foi revelada ao identificarmos seus elementos e aspectos potencializadores, deve cuidar

dos seus propósitos para não recair na ideia de uma prática isolada da teoria.

Para que a proposta atinja suas expectativas quanto à melhoria do ensino, independente da vertente epistemológica em que o professor formador se baseia para organizar as ações de cunho formativo, os elementos que buscamos identificar devem ser considerados sob o aspecto do fazer coletivo nas relações humanas.

A articulação desses elementos, sob a perspectiva do se fazer humano, da cooperação, do compartilhar e ressignificar, propicia expressivas possibilidades de um trabalho fundamentado na unidade teoria e prática que, por consequência, reflete na ação de ensino do professor. Sob essa perspectiva, esperamos que os resultados aqui destacados da pesquisa que realizamos tragam contribuições aos programas e projetos que apresentam essa formação integrada – inicial e contínua – por meio da aproximação da universidade com a escola.

No que tange ao propósito que elegemos no decorrer da pesquisa, de interferir no movimento formativo para que as ações tomassem novos direcionamentos rumo à constituição do grupo em um coletivo, o estabelecimento do diálogo com a professora coordenadora foi o meio pelo qual iniciamos uma trajetória de real integração. Como consequência desse momento, o planejamento do grupo teve novos encaminhamentos. O planejamento coletivo na escola e o estudo para sustentar as propostas de ensino se colocam como parte das futuras formações do grupo.

Referências

BERNARDES, M. E. M. Pedagogia e Mediação pedagógica. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v. 1, p. 77-97.

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 CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislação/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 08jan. 2013.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**, tradução de Santa TabucoValenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v.41, p. 01-129, 2011.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ESTEVES, A. K. **Números decimais na escola fundamental**: interações entre

conhecimentos de um grupo de professores e a relação com sua prática pedagógica. 2009, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, 2009.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

_____. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tomado da edição original em russo. Moscú: Editorial Politzdat, 1975. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. The Marxists Internet Archive, 1978.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L.M.; Duarte, N.. (org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 01, p. 13-32.

MORETTI, V. D. **Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v.10, n 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Revista Bolema**. Ano 2., v.11, n. 12, p. 29-43, 1997.

_____. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade**. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil, História e Teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. São

Paulo:AutoresAssociados,1989.

SHÖN, D.**The Reflective Practitioner:** how professional think in action.New York: Basic Books, 1983.

AUTOR (2013)

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Recebido em 28/05/2017.

Aprovado em 09/08/2017.