

Isabela Custódio Talora Bozzini  
Márcia Regina Onofre  
Izabella Mendes Sant'Ana Santos  
Renata Sebastiani  
*(Organizadoras)*

# PIBID UFSCAR:

## UMA PARCERIA COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

**PIBID UFSCAR:**  
**UMA PARCERIA COLABORATIVA ENTRE**  
**UNIVERSIDADE E ESCOLA**



**Isabela Custódio Talora Bozzini**  
**Márcia Regina Onofre**  
**Izabella Mendes Sant'Ana Santos**  
**Renata Sebastiani**  
**(Organizadoras)**

## **PIBID UFSCar:**

**UMA PARCERIA COLABORATIVA ENTRE  
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

## Copyright © das autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

---

**Isabela Custódio Talora Bozzini; Márcia Regina Onofre; Izabella Mendes Sant'Ana Santos; Renata Sebastiani (Orgs.)**

**PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

ISBN 978-85-7993-552-7

1. PIBID UFSCar. 2. Parceria Universidade-Escola. 3. Práticas interdisciplinares. 4. Formação de professores. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2018

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>15</b>
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>19</b>
Isabela Custódio Talora Bozzini Renata Sebastiani	
<b>1. O DESENVOLVIMENTO DO PIBID-UFSCAR NO EDITAL 61/2013: AVALIANDO O PERCURSO</b>	<b>27</b>
Isabela Custódio Talora Bozzini Izabella Mendes Sant'Ana Santos Márcia Regina Onofre Renata Sebastiani	
<b>2. PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E PARCERIA COMPARTILHADA NO PIBID-UFSCAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS</b>	<b>55</b>
Maria do Carmo de Souza	
<b>3. APRENDENDO A SER SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>75</b>
Lílian A. Ferreira Glauco N. S. Ramos Fernando D. Alves Osmar M. Souza Júnior Denise A. Correa Andressa de S. Ugaya	

<b>4. PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS COM USO DE PORTFÓLIO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID-LETRAS DA UFSCAR</b>	<b>95</b>
Isadora Valencise Gregolin	
<b>5. PIBID PEDAGOGIA EAD UFSCAR: UM ESTUDO SOBRE OS REFLEXOS DAS AÇÕES NAS ESCOLAS PARTICIPANTES</b>	<b>107</b>
Márcia Regina Onofre Cleonice Maria Tomazzetti	
<b>6. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O PIBID: QUE RELAÇÕES APONTAM PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA</b>	<b>117</b>
Isabela C. T. Bozzini Marcos dos Santos Silva	
<b>7. PIBID E INTERDISCIPLINARIDADE: ANÁLISE DA INTERSUBJETIVIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DOS COLETIVOS</b>	<b>135</b>
Alan Henrique de Melo Matos Fernanda Keila Marinho da Silva	
<b>8. AS POTENCIALIDADES DOS REGISTROS ESCRITOS NO PIBID PEDAGOGIA UFSCAR: UMA ANÁLISE DE DIÁRIOS E PORTFÓLIOS DAS LICENCIANDAS PARTICIPANTES</b>	<b>149</b>
Márcia Regina Onofre Heloisa Chalmers Sista	
<b>9. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES DO PIBID: ACIEPE COMO ESPAÇO FORMATIVO E INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>163</b>
Rosa Aparecida Pinheiro Izabella Mendes Sant'Ana Fernanda Keila Marinho da Silva	

<b>10. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID</b>	<b>185</b>
Dijnane Fernanda Vedovatto Izabela Pavam	
<b>11. O PIBID ANALISADO EM UMA DIMENSÃO MICRO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO PROCESSO FORMATIVO?</b>	<b>205</b>
Franciéle Gonçalves Oliveira Fernanda Keila Marinho da Silva	
<b>12. A ESCOLA E O BAIRRO: TERRITÓRIO DE ESPERANÇA DE ENSINO-APRENDIZAGEM AUTÔNOMO</b>	<b>223</b>
Marcio Fernando Gomes	



## Sobre os autores

### **Alan Henrique de Melo Matos**

Docente do Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas  
Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Ciências e Matemática – UNICAMP  
biomatos@uol.com.br

### **Andressa de Souza Ugaya**

Departamento de Educação Física  
Universidade Estadual Paulista – Bauru  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em  
Rede/Unesp-Bauru  
Doutorado em Educação Física pela Unicamp  
ugaya@fc.unesp.br

### **Cleonice Maria Tomazzetti**

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP)  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação -  
UFSCar  
Doutorado em Educação - UFSC  
netcleo@gmail.com

### **Denise Aparecida Correa**

Departamento de Educação Física  
Universidade Estadual Paulista – Bauru  
Doutorado em História pela PUC/SP  
decorrea@fc.unesp.br

### **Dijnane Fernanda Vedovatto**

Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação –  
UFSCar  
Doutorado em Educação – UFSCar  
dijnane@gmail.com

**Fernanda Keila Marinho da Silva**

Departamento de Física, Química e Matemática

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra - UNICAMP

fernandakeila28@gmail.com

**Fernando Donizete Alves**

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar

Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara

alves.sommer@gmail.com

**Franciele Gonçalves Oliveira**

Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática - UNICAMP

Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

franciele.oliveira011@gmail.com

**Glauco Nunes Souto Ramos**

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede/UFSCar

Doutorado em Educação Física - UNICAMP.

glauco@ufscar.br

**Heloisa Chalmers Sista**

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP)

Universidade Federal de São Carlos

Doutorado em Educação Escolar

heloisasisla@gmail.com

**Isabela Custódio Talora Bozzini**

Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - UFSCar  
Doutorado em Educação - UFSCar  
ibozzini.ufscar@gmail.com

**Izabella Mendes Sant'Ana Santos**

Departamento de Ciências Humanas e Educação  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar  
Doutorado em Psicologia – PUC Campinas  
izabellams@yahoo.com.br

**Izabela Pavam**

Licenciatura em Educação Física  
Universidade Federal de São Carlos  
izabelapavam@gmail.com

**Isadora Valencise Gregolin**

Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – UFSCar  
Docente Programa de Pós em Linguística - UFSCar  
Doutorado em Linguística - UNESP  
isadora.gregolin@gmail.com

**Juliane Aparecida de Paula Perez Campos**

Departamento de Psicologia  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Doutorado em Educação Especial - UNESP  
jappcampos@gmail.com

**Lílian Aparecida Ferreira**

Departamento de Educação Física  
Universidade Estadual Paulista – Bauru  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica/Unesp-Bauru

Doutorado em Educação pela UFSCar  
lilibau@fc.unesp.br

**Márcia Duarte Galvani**

Departamento de Psicologia  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Doutorado em Educação Escolar - UNESP  
marciaduar@yahoo.com.br

**Márcia Regina Onofre**

Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação -  
UFSCar  
Doutorado em Educação Escolar – UNESP  
mareonf@yahoo.com.br

**Marcio Fernando Gomes**

Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Curso de Geografia  
Doutorado em Geografia Humana - USP  
marciofernandogomes@hotmail.com

**Marcos dos Santos Silva**

Licenciado em Ciências Biológicas  
Universidade Federal de São Carlos  
marcos.bio92@gmail.com

**Maria do Carmo de Souza**

Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de São Carlos  
Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação -  
UFSCar  
Doutorado em Educação - UNICAMP  
mdcsousa@gmail.com

**Osmar Moreira de Souza Júnior**

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede/UFSCar

Doutorado em Educação Física pela Unicamp

osmar@ufscar.br

**Renata Sebastiani**

Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – UFSCar

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - UFSCar

Doutorado em Diversidade Vegetal e Meio Ambiente – Instituto de Botânica

renatasebastiani2014@gmail.com

**Rosa Aparecida Pinheiro**

Departamento de Ciências Humanas e Educação

Universidade Federal de São Carlos

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar

Doutorado em Educação - UFRN

rosapinheiro115@gmail.com

**Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

Departamento de Didática

Universidade Estadual Paulista

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais- UNESP

Doutorado em Educação – USP

mendonca@marilia.unesp.br



## Prefácio

É com prazer acadêmico e de luta que prefaciamos esse livro. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID transformou a vida daqueles que fazem licenciaturas em suas diferentes dimensões. As mudanças proporcionadas pelo PIBID deram esperança à profissão docente, desde sempre desvalorizada em nosso país, em especial, nos dias de hoje.

A desvalorização da profissão docente resulta do fato da educação não ser prioridade no Brasil. Desde a colonização, sempre esteve a margem do desenvolvimento econômico do país, pautado no modelo agroexportador e na super exploração do trabalho. Do escravo ao trabalhador atual, constata-se o quanto a educação não fez e não faz parte de suas vidas, distante de suas necessidades e muito mais das possibilidades de uma formação qualificada, decisiva para seu desenvolvimento humano. Também como elemento desse modelo, a subalternidade à ciência de fora, feito por outros e não por brasileiros, vem impedindo a autonomia científica e tecnológica do país.

Para garantir tal modelo, é necessário a desvalorização do professor, o sucateamento da escola pública da educação básica, corte de financiamento público de todos os níveis da educação. É necessário também inculcar a ideologia da incompetência e ignorância nos sujeitos diretamente ligados à educação. Se sentir e se fazer menor frente à realidade se torna estratégico à dominação do povo, gerando a impotência e o descrédito no mundo melhor.

O que fez o PIBID? Ele tornou possível quebrar esse ciclo nefasto da educação brasileira. Com modelo inovador de formação de professores, que necessariamente envolve a tríade professor da instituição formadora, professor da rede pública e futuro professor, tendo como lócus central o espaço de exercício profissional da docência, ou seja, a escola, esse programa revoluciona ao juntar no

mesmo espaço e lugar os sujeitos que devem estar juntos. Ao acertar o modelo, consegue alterar problemas cristalizados como a pareceria escola pública e universidade, relação teoria e prática, planejamento escolar e da licenciatura, enfim, enfrenta desafios há muito tempo postos e avança efetivamente.

E qual a chave do enigma? A valorização da profissão docente, considerando-a primordial para o desenvolvimento de todos. Como conseguiu? Com investimentos significativos expressos em bolsas para professores e futuros professores e custeio para atividades na escola, permitindo ousadia e qualidade como visita a museus, idas ao cinema e teatro, revitalização de laboratórios, bibliotecas e salas de leitura, oficinas com diversos profissionais na escola, entre tantas outras. E com momentos decisivos: a socialização e avaliação, tanto interna à instituição e projeto, como externa em diferentes eventos.

Esse foi o PIBID que ousou, inovou e conquistou os educadores e educandos nacionalmente. Frente às diversas tentativas de extinção do programa, foi essa base social que se levantou a defendê-lo. Mesmo após a tantas mudanças negativas que o Brasil passou nos últimos anos, como o impeachment da Presidenta Dilma, troca de ministros da educação e presidente da Capes, o programa resistiu e continua referência à formação de professores. Os adversários do PIBID não galgaram vitória, apesar das tentativas de esvaziamento com a criação do novo programa Residência Pedagógica (RP), limitando o PIBID aos 1º e 2º anos das licenciaturas e o RP aos 3º e 4º. Também foi alterado o quantitativo de licenciandos por docente da instituição formadora para vinte e quatro, número “mágico”. Essas mudanças trouxeram impacto negativo ao PIBID e também ao novo RP, pois se tornou uma camisa de força, inviabilizando a participação de um número maior de licenciaturas.

O que acontecerá? Em breve teremos um quadro mais definido e certamente não faltarão pesquisas, eventos e discussões que avaliem o impacto dessas mudanças.

Mas o que fica? Fica, no mínimo, um legado de avanços em: pesquisas em formação de professores e metodologias de ensino; parceria universidade e escola pública; envolvimento com a comunidade escolar; articulação com diferentes frentes de lutas como movimentos sociais, câmaras municipais, assembleias legislativas e congresso nacional. Vale ressaltar a criação, no Congresso Nacional, da Frente Parlamentar em Defesa do PIBID e do PBIDID DIVERSIDADE, que certamente será mais um importante instrumento de luta para todos nós.

É nesse contexto que esse livro se insere, num momento de transição, onde o fortalecimento da nossa organização, Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID, mais do que nunca se faz necessária. Socializar com os novos colegas essa trajetória é essencial para a formação de todos e decisivo para elevação da consciência coletiva do trabalhador da educação chamado professor. Os desafios são muitos e são enfrentados com trabalho na base da escola, no dia a dia da licenciatura, e depois sistematizados, refletidos e socializados em livros como esse do PIBID/UFSCar, que nos brinda com um conjunto de textos expressivos de toda a trajetória do PIBID.

Continuemos na luta e formando professores para mudar o Brasil!

Marília, julho de 2018.

*Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*



## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de pesquisas e reflexões de coordenadoras e coordenadores, supervisoras e supervisores, licenciandas e licenciandos de diferentes cursos e em diferentes campi da UFSCar, a respeito do papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e continuada de professores. A UFSCar participa do PIBID desde sua implantação, quando foi lançado o primeiro edital no ano de 2008.

O PIBID tem se destacado por ter sido um dos únicos programas de Formação Inicial de Professores das últimas décadas; por ter uma estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública; por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como co-formadores dos alunos e alunas da licenciatura; por ampliar a inserção da licencianda e do licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática; e por dar possibilidade de desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Além disso, o PIBID reafirma nossa convicção de que ser professor não é um dom, pois as pessoas aprendem a ser professores e professoras. Nesse sentido, a docência é uma profissão, possui uma base de conhecimento estabelecida na academia, e como qualquer outra profissão, demanda empenho, estudo, dedicação, responsabilidades e envolve propósitos sociais. Por esse motivo, foi possível observar que o PIBID contribuiu também para a formação continuada de Professores da educação básica envolvidos no programa, na medida que tiveram a oportunidade de participar de eventos e grupos de estudos referentes à profissão docente, tanto em suas escolas de atuação como na universidade.

Não menos importante foi a aproximação entre a universidade e a comunidade durante este período. O PIBID possibilitou que as coordenadoras e coordenadores retomassem o contato com a

educação básica, fora do ambiente acadêmico, ao mesmo tempo que licenciandas e licenciandos participaram de diferentes atividades do dia-a-dia da escola pública.

Nestes dez anos de existência, o PIBID-UFSCar ganhou maturidade e se debruçou sobre questões importantes relacionadas ao desenvolvimento do programa e das conquistas em relação à formação inicial e continuada de professores realizada pela UFSCar em colaboração com diferentes escolas públicas nas cidades de São Carlos, Araras, Sorocaba, Votorantim e Salto de Pirapora, todas do interior do Estado de São Paulo. Algumas dessas questões são discutidas neste livro, na tentativa de compartilhar os frutos colhidos ao longo desse percurso e estimular que novas experiências sejam vivenciadas para o fortalecimento da formação inicial e continuada de Professores. Neste contexto, apresentamos a seguir os capítulos que compõem este livro.

Capítulo 1: O DESENVOLVIMENTO DO PIBID-UFSCAR NO EDITAL 61/2013: AVALIANDO O PERCURSO de Isabela Custódio Talora Bozzini, Izabella Mendes Sant’Ana Santos, Márcia Regina Onofre e Renata Sebastiani. Neste capítulo, as autoras apresentam a avaliação realizada pelos integrantes do PIBID-UFSCar sobre o edital 61/2013, finalizado em 2018. As categorias utilizadas para avaliação foram extraídas do projeto institucional do PIBID-UFSCar e são os seis Eixos Temáticos (ET) do projeto (ET1: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares. ET2: Fortalecimento das relações entre escola/aluno/comunidade. ET3: Desenvolvimento curricular. ET4: Reflexões sobre a avaliação. ET5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento. ET6: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho), bem como a questão relativas à interdisciplinaridade. Para as autoras, é fundamental que se reconheça *o potencial do PIBID na formação inicial e continuada de professores, possibilitando a articulação entre teoria e prática e promovendo processos formativos e saberes construídos a partir das experiências formadora, tomando a escola como lócus de formação.*

Capítulo 2: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E PARCERIA COMPARTILHADA NO PIBID-UFSCAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS, de Maria do Carmo de Sousa. O artigo traz um breve histórico sobre o desenvolvimento do PIBID-UFSCar de 2008 a 2018. A autora chama a atenção para a questão da interdisciplinaridade como desafio de mudanças de práticas consolidadas nas Universidades e nas escolas de um modo geral. Propõe o uso de práticas interdisciplinares numa perspectiva de parcerias compartilhadas desde a formação inicial de professores, para superar o isolamento docente na escola. Segundo a autora, o PIBID-UFSCar tem demonstrado que é possível fazer um trabalho com os professores, sem a divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam, pois as responsabilidades são compartilhadas. Para exemplificar as práticas interdisciplinares possíveis, analisa o projeto “Fica a dica”, realizado em 2010.

Capítulo 3: APRENDENDO A SER SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, de LÍlian Aparecida Ferreira, Glauco Nunes Souto Ramos, Fernando Donizete Alves, Osmar Moreira de Souza Júnior, Denise Aparecida Correa, Andresa de Souza Ugaya. O texto aponta para a necessidade de envolver a centralidade do campo de trabalho da docência na dinâmica curricular e estrutural nos cursos de formação inicial de professores. Esta necessidade advém do distanciamento entre a escola e a realidade da profissão percebido pelos egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física. Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada com 13 sujeitos, professores iniciantes de Educação Física, que atuaram como bolsistas do PIBID na graduação e relaciona o papel do professor supervisor do PIBID (PS), com o papel do professor colaborador do estágio supervisionado obrigatório (PC). Os resultados apontam para a necessidade de se pensar a escola como espaço aprendente, na perspectiva de comunidade de aprendizagem; valorizar o papel do professor supervisor/colaborador nas escolas e a importância do PIBID para

formar o professor na perspectiva de também atuar como supervisor, recebendo os licenciandos no PIBID, em estágios e outras parcerias.

Capítulo 4: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS COM USO DE PORTFÓLIO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID-LETRAS DA UFSCAR, de Isadora Valencise Gregolin. O objetivo do trabalho é *discutir as potencialidades das práticas de escrita de portfólios no processo de formação inicial de professores de línguas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFSCar*. Enfatizando o papel da linguagem na mediação das ações humanas, fundamenta-se nas noções de Interacionismo Sociodiscursivo. Procura identificar como licenciandos em Letras se apropriam de elementos profissionais e textualizam sentidos sobre a docência. Analisa as produções das e dos estudantes segundo as visões: otimista ingênua, pessimista ingênua e otimista crítica. O texto enfatiza ainda o papel formativo dos portfólios para licenciandos de Letras participantes do PIBID.

Capítulo 5: PIBID PEDAGOGIA EAD-UFSCAR: UM ESTUDO SOBRE OS REFLEXOS DAS AÇÕES NAS ESCOLAS PARTICIPANTES, de Márcia Regina Onofre e Cleonice Maria Tomazzetti. Trata-se de uma pesquisa realizada pelo GEPPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa com professores e Educadores em Contexto), a qual se volta para a compreensão dos impactos da inserção do PIBID em uma das escolas parceiras por meio das análises dos registros escritos dos diários e portfólios dos alunos e relatórios da escola produzidos ao longo de cinco anos. Os pibidianos eram estudantes do curso de Pedagogia à Distância da UFSCar. A experiência permitiu aos estudantes o desenvolvimento de uma ampla gama de estratégias e dispositivos pedagógicos com o auxílio dos professores experientes (supervisores), e uma grande interatividade com a escola real, possibilitando diferentes tipos de aprendizagem.

Capítulo 6: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O PIBID: QUE RELAÇÕES APONTAM

PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA, de Isabela Custódio Talora Bozzini e Marcos dos Santos Silva. A autora e o autor buscaram analisar e compreender as contribuições que o PIBID tem realizado na formação inicial de estudantes de licenciatura através de entrevistas semiestruturadas com sete professores da educação básica recém formados e que participaram do PIBID durante o curso de graduação. Cinco categorias foram consideradas: Importância do grupo (o aprendizado com e sobre grupos); Professores experientes como referência; Contribuições teórico-metodológicas; Aproximação da profissão e Inserção Profissional; e Impactos do PIBID no curso de graduação. Os resultados revelam a inegável importância do PIBID na Formação Inicial de Professores, principalmente por permitir a articulação entre teoria e prática.

No capítulo 7, PIBID E INTERDISCIPLINARIDADE: ANÁLISE DA INTERSUBJETIVIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DOS COLETIVOS, de Alan Henrique de Melo Matos e Fernanda Keila Marinho da Silva, são analisadas as compreensões de dois licenciandos da área das Ciências Naturais Física e Biologia), que participaram de um subprojeto Interdisciplinar, acerca da interdisciplinaridade propiciada pelo trabalho desenvolvido em seu coletivo. Nesse sentido, o artigo apresenta algumas possibilidades do PIBID na perspectiva interdisciplinar, a partir de momentos relacionados à sua formação docente, compreendendo que estes ocorrem de forma histórica e dialética. Os dados foram retirados dos relatórios anuais dos estudantes descritos acima. Como resultados os autores encontraram dois núcleos de significado: 1) Visões iniciais sobre a escola dentro de um contexto de melhorias necessárias e a escolha profissional; 2) A experiência prática do trabalho interdisciplinar com a Arte em sala de aula levando a teoria à prática através das intervenções.

Capítulo 8: AS POTENCIALIDADES DOS REGISTROS ESCRITOS NO PIBID PEDAGOGIA UFSCAR: UMA ANÁLISE DE DIÁRIOS E PORTFÓLIOS DAS LICENCIANDAS PARTICIPANTES, de Márcia Regina Onofre e Heloisa Chalmers

Sisla. As autoras discutem o conceito de reflexão na docência a partir de vários autores e seu papel na formação de professores dentro do PIBID-Pedagogia. Nesse sentido, analisa diários e portfólios de doze bolsistas de iniciação à docência que participaram do subprojeto entre 2010 e 2011. O objetivo do trabalho é indicar as potencialidades do registro escrito e da reflexão sobre a própria prática para a formação docente, pois documenta as práticas vivenciadas no contexto escolar e permite aos licenciandos investigar e orientar aprendizagens a partir da reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

Capítulo 9: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES DO PIBID: ACIEPE COMO ESPAÇO FORMATIVO E DE INTERDISCIPLINARIDADE de Rosa Aparecida Pinheiro, Izabella Mendes Sant’Ana e Fernanda Keila Marinho da Silva. As autoras fazem uma reflexão a partir de uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) ofertada aos professores da educação da educação básica participantes do PIBID, numa perspectiva diferenciada de formação continuada. A ACIEPE denominada “Formação de educadores: saberes e experiências no PIBID” envolveu também dois coordenadores de área do PIBID-UFSCar de Sorocaba e análise sobre a formação desenvolvida advém das reflexões dos participantes nos encontros. Os resultados apontam para a importância da reflexão, do trabalho interdisciplinar e das atividades colaborativas entre escola e universidade para formação continuada dos professores.

Capítulo 10: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, de Dijnane Fernanda Vedovatto e Izabela Pavam. As autoras discutem sobre as particularidades entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores através de análise de portfólios e entrevistas de licenciandas e licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física participante do PIBID no ano de 2014. O estudo parte do pressuposto de que a prática é tão importante quanto a teoria, podendo ambas serem espaços de construção de saberes. A vivência na escola permitiu às pibidianas e aos pibidianos refletirem

sobre a prática docente, possibilitando *práticas e vivências que requerem e permitem que a formação seja no sentido de um profissional reflexivo que por meio de um processo constante de ressignificação cria e recria sua identidade docente.*

Capítulo 11: O PIBID ANALISADO EM UMA DIMENSÃO MICRO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO PROCESSO FORMATIVO?, de Franciéle Gonçalves Oliveira e Fernanda Keila Marinho da Silva. Neste capítulo as autoras discutem sobre o descompasso entre a abordagem das políticas públicas educacionais e a realidade do sistema educacional, tendo como base os relatos da equipe do subprojeto interdisciplinar da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Sorocaba durante o ano de 2014. Segundo as autoras, *observa-se que o PIBID colabora com os saberes dos diferentes sujeitos que fazem parte do programa, ou seja, o programa pode ser compreendido como formação para si mesmo (autoformação) e formação para os pares – professores supervisores e professores coordenadores (co-formação).* O texto discute de forma crítica a importância da formação de professores para o atual cenário da educação brasileira.

Capítulo 12: A ESCOLA E O BAIRRO: TERRITÓRIO DE ESPERANÇA DE ENSINO-APRENDIZAGEM AUTÔNOMO, de Marcio Fernando Gomes. Neste capítulo o autor traz a experiência vivenciada pelo Subprojeto da Licenciatura em Geografia do PIBID-UFSCar, desenvolvido na E. E. Prof.<sup>a</sup> Selma Maria Martins Cunha, do Jardim Tatiana, do município de Votorantim, SP, no período entre março de 2014 a fevereiro de 2018. O estudo do meio no entorno da escola permitiu a realização de trabalhos sobre o uso e ocupação do solo urbano em área de proteção ambiental, bem como a discussão de temas transversais como a acessibilidade e a cidadania, por exemplo. Segundo o autor, esta metodologia permite *transformar a escola de educação básica num território de estreita relação com a comunidade do entorno, na perspectiva de tornar o ensino-aprendizagem dos próprios estudantes da escola mais significativo, dialógico e valorativo das relações familiares e de bairros.*

Esperamos que, a partir da leitura desse livro, novas questões para discussão sobre a importância do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores aflorem nos diferentes espaços formativos, reforçando assim a necessidade de políticas públicas que voltem seus olhares para a Educação brasileira. Esperamos também, porque temos esperança e não porque estamos à espera, passivos(as) e conformados(as), uma maior dedicação e respeito por parte de nossos governantes em relação aos profissionais da educação. Ansiamos por maior dedicação e respeito em tentar resolver problemas que há décadas envolvem a área da Educação, como as más condições de preservação e acesso aos prédios escolares, superlotação de salas de aula, falta de equipamentos na escola, e o principal: valorização dos profissionais, com pagamento de salários dignos, plano de carreira definido e fixação do docente em uma única escola.

Para finalizar, deixamos nossos agradecimentos à CAPES, que custeou a confecção do livro; a todas as pibidianas e pibidianos, participantes e ex-participantes do PIBID-UFSCar, nas diferentes funções já citadas no início desta apresentação e particularmente a todas e todos estudantes de escolas públicas, na certeza que sempre aprendemos mais com vocês e com a maravilhosa diversidade, do que ensinamos.

Araras, agosto de 2018.

Isabela C.T. Bozzini  
Renata Sebastiani

## O DESENVOLVIMENTO DO PIBID-UFSCAR NO EDITAL 61/2013: AVALIANDO O PERCURSO

Isabela Custódio Talora Bozzini  
Izabella Mendes Sant'Ana  
Márcia Regina Onofre  
Renata Sebastiani

### **Um pouco de história...**

Este estudo apresenta um balanço das ações desenvolvidas, ao longo de quase uma década, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possibilitando a compreensão das potencialidades, limites, desafios e perspectivas no campo da formação de professores.

A importância em analisar os reflexos de um programa como o PIBID é revelada nos dados apresentados em 2014 sobre a abrangência histórica de ações que iniciaram efetivamente em 2009 com a participação de 3.544 bolsistas e atingiram em 2014 aproximadamente 90.000 participantes em todo o Brasil, envolvendo cerca de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior (RICCI, 2016).

O PIBID foi criado em 2007 pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010) e regulamentado pela Portaria 096/2013 vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando a qualificação e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Dentre seus objetivos destacam-se: a articulação entre a formação inicial e continuada de professores e licenciandos, o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica, a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da formação inicial dos licenciandos, a inserção dos licenciandos nas

escolas em caráter de aprendizagem, a articulação entre teoria e prática e a reflexão dos licenciandos sobre o cotidiano do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Ao longo de uma década os resultados das ações do PIBID foram expressivos no campo de formação de professores devido às vivências e experiências no espaço escolar como potencializadores de momentos de reflexão, pesquisa e construção de saberes, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura (RICCI, 2016). Tal afirmação encontra respaldo nos estudos elaborados por Gatti e colaboradores (2014) sobre os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura, que passaram por modificações a partir do programa, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores.

Podemos entender o PIBID também como espaço de resistência, já que foi praticamente o único programa que sobreviveu na última década, após queda nas arrecadações, mudanças de Ministros da Educação, de governo federal, e principalmente aos ataques neoliberais dos últimos anos pelo atual governo do país. Em 2018, o programa perdeu sua continuidade, pois o edital de seleção, que deveria ter sido publicado em 2017, só foi apresentado em fevereiro de 2018, com o quantitativo de bolsas reduzido à metade em relação ao Edital 61/2013. Além disso, mudanças estruturais profundas foram feitas no programa por parte da CAPES, ignorando as manifestações contrárias por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), de pesquisadores das áreas de Ensino e Educação, Professores da Educação Básica e entidades e sindicatos ligados ao setor. Este processo de resistência está diretamente ligado à criação de uma associação por parte das Instituições de Ensino de Superior, denominada Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), a qual é composta por todos os Coordenadores Institucionais das IES participantes.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o PIBID iniciou suas atividades em 2008, com a elaboração de um projeto

institucional intitulado “Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica e licenciandos”, orientado pela contribuição das práticas interdisciplinares e pelo efetivo exercício colaborativo entre os docentes das escolas parceiras e docentes da Universidade, contemplando as áreas de Química, Matemática, Biologia e Física, tendo como objetivo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (SOUZA; MARQUES, 2013).

O objetivo geral do PIBID-UFSCar foi, desde o início, de desenvolver, de forma compartilhada e colaborativa, atividades que auxiliassem na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola de educação básica (UFSCar, 2013).

Em 2011, com a publicação de um novo edital, o PIBID-UFSCar integrou 11 subprojetos contemplando diferentes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras, Matemática, Pedagogia, Pedagogia à Distância (EaD) e Química distribuídos pelos três campi participantes (São Carlos, Araras e Sorocaba).

No final de 2017, o PIBID-UFSCar, contava com 503 bolsistas, sendo 399 Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), 66 Bolsistas Supervisores (BS), 34 Bolsistas de Coordenação de Área (CA), 3 Bolsistas de Coordenação de Gestão (CG) e 1 Bolsista de Coordenação Institucional (CI).

## **1-A distribuição dos subprojetos nos campi da UFSCar**

Apresentamos a seguir a configuração dos subprojetos do PIBID em três campi da UFSCar<sup>1</sup>. Cabe dizer que, ao longo dos dois últimos editais, algumas escolas permaneceram no PIBID junto à UFSCar o tempo todo, outras saíram, algumas saíram e voltaram e outras ingressaram apenas no último ano. Esta dinâmica do

---

<sup>1</sup> A UFSCar conta hoje com 4 campi, no entanto o Campus de Lagoa do Sino não possui Cursos de Licenciatura, por isso não participa do PIBID.

programa está relacionada, dentre outros aspectos, à rotatividade de profissionais nas escolas públicas de educação básica.

Ao longo do processo, passamos por várias mudanças nas direções e coordenações das Unidades Escolares (UE), que exigiam mudanças no trabalho, redirecionamento das ações, traziam resistência à forma de parceria constituída nestes espaços ou aderiam imediatamente ao trabalho. Passamos por perda de professores parceiros, que desistiam de continuar no projeto, exoneravam o cargo, se removiam da unidade ou se, aposentavam. Esta dinâmica de substituições também ocorreu na universidade com todos os segmentos: entre os BID, que se formavam, buscavam outras bolsas, abandonavam o curso, ou se transferiam para outros cursos ou outras IES, etc.; entre os CA que passavam para outros programas, precisavam sair para não acumular bolsas, foram fazer pós-doutorado ou doutorado, desistiram da atuação, ou mesmo perderam a turma por conta de corte de bolsas promovido pela CAPES. Além disso, cabe ressaltar, que ocorreram rodízios nas coordenações de gestão dos campi e na Coordenação Institucional do PIBID-UFSCar.

O campus Araras apresentou quatro subprojetos no último edital 61/2013 do PIBID: Biologia, Química, Física e Interdisciplinar. Apesar de contar com apenas um subprojeto interdisciplinar e três projetos disciplinares, os coordenadores da UFSCar de Araras dos subprojetos de Química, Física e Biologia optaram por trabalhar com grupos mistos, ou seja, em todos os subprojetos havia licenciandos e ou licenciandas dos três cursos. Nesse sentido, pode-se dizer que todos os subprojetos foram desenvolvidos em todas as escolas parceiras. A experiência no edital de 2011, foi o que motivou a todos a manter as atividades de forma interdisciplinar. Segundo Ozelo, (2012):

O PIBID – Araras, ao atuar de forma interdisciplinar e integradora, no que se refere à educação em Ciências, pode favorecer não apenas a formação inicial dos licenciandos, por meio de ações que possibilitem a análise crítica e intervenção nos fenômenos educacionais, mas

também proporcionar a interlocução entre os conhecimentos escolares, visando o aprimoramento dos mesmos. (OZELO, 2012, p. 22)

Assim, em 2014, ano de início do desenvolvimento do edital 61/2013, o campus Araras contava com um coordenador de gestão, nove coordenadores de área, 22 supervisores e 113 bolsistas de iniciação à docência (BID), distribuídos em oito escolas (UFSCar, 2013). Algumas escolas contavam com mais de um subprojeto sendo desenvolvido ao mesmo, o que gerou, em alguns casos, confusão por parte da administração da escola e dificuldade organização para encaixar todos os estudantes.

Nesse sentido, ao final de 2016, os coordenadores de área do campus de Araras decidiram alterar o número de escolas envolvidas no programa, deixando apenas um subprojeto em cada escola, a nova configuração também foi ocasionada pelos cortes da CAPES. O número total de bolsas, caiu de 145 para 116. Entendeu-se que a proposta de interdisciplinaridade não seria afetada, pois os CA orientavam estudantes dos três cursos de graduação no mesmo grupo (Licenciaturas em Biologia, Física e Química). Em 2017 o PIBID, no campus Araras, teve parceria com sete escolas, cada uma acompanhada por um coordenador de área (Quadro 1).

Quadro 1. Distribuição de bolsistas por subprojeto do PIBID-UFSCar campus Araras no ano de 2017.

SUBPROJETO	COORDENADORES DE ÁREA	SUPERVISORES	BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Biologia	2	4	20
Física	1	3	21
Interdisciplinar	2	5	30
Química	2	4	21
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>92</b>

Cerca de 3.328 alunos da educação básica foram atendidos em Araras entre os anos de 2017 e 2018, sendo as seguintes escolas parceiras neste período:

EE Carlota Fernandes de Souza Rodini, ingressante no PIBID em 2017 com o subprojeto de Química.

EMEF Prof. Joel Job Fachini, com o subprojeto Interdisciplinar desde 2014.

EE Profa. Judith Ferrão Legaspe, com os subprojetos de Química, Física e Biologia entre 2014 e 2015, com Química e Biologia 2015-2016 e com o subprojeto de Biologia em 2017.

EMEF Prof. Júlio Ridolfo, ingressante no PIBID em 2017 com o subprojeto Interdisciplinar (esta escola já havia participado em 2012-2013).

EE Dr. Maximiliano Baruto, ingressante no PIBID em 2017 com o subprojeto de Biologia.

EE Profa. Maria Rosa Nucci Pacífico Homem, com os subprojetos da Química, Física e Interdisciplinar entre 2014 e 2016, permanecendo apenas com o subprojeto de Química em 2017.

EE Prof. Vicente Ferreira dos Santos, com o subprojeto de Biologia entre 2014 e 2016, permanecendo com o subprojeto de Física em 2017.

O PIBID UFSCar no campus Sorocaba foi composto por sete subprojetos, configurando-se em termos numéricos da seguinte maneira, conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Distribuição de bolsistas por subprojeto do PIBID-UFSCar campus Sorocaba no ano de 2017.

SUBPROJETOS	COORDENADORES DE ÁREA	SUPERVISORES	BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Biologia	2	5	25
Física	1	1	6
Geografia	2	4	25
Interdisciplinar	3	6	41
Matemática	1	1	6
Pedagogia	1	2	10
Química	1	2	6
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>119</b>

Em 2017 e 2018 foram atendidos cerca de 1960 alunos da educação básica pelo campus Sorocaba. Desde 2014, os subprojetos foram alocados em três escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino, distribuídas em três municípios diferentes da região, a saber:

EMEB Dr. Getúlio Vargas, pertencente ao município de Sorocaba, onde estavam inseridos três subprojetos: Geografia, Interdisciplinar e Pedagogia.

EE Benedicto Leme Vieira Neto, localizada no município de Salto de Pirapora, que contava com a participação de quatro subprojetos: Biologia, Interdisciplinar, Física e Química.

EE Profª Selma Maria Martins Cunha, estabelecida no município de Votorantim, na qual estavam inseridos quatro subprojetos: Biologia, Geografia, Interdisciplinar e Matemática.

O PIBID-UFSCar no campus de São Carlos foi composto por oito subprojetos, estruturados como consta no Quadro 3.

Quadro 3. Distribuição de bolsistas por subprojeto do PIBID-UFSCar campus São Carlos no ano de 2017.

SUBPROJETO S	COORDENAD ORES DE ÁREA	SUPERVISORE S	BOLSISTAS DE ID
Biologia	1	2	11
Educação Especial	2	3	21
Educação Física	2	3	21
Física	1	1	8
Letras	2	4	30
Matemática	1	2	11
Pedagogia	4	11	61
Química	2	4	21
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>30</b>	<b>184</b>

Entre os anos de 2017 e 2018 cerca de 4.876 alunos da educação básica foram atendidos pelos subprojetos de São Carlos, distribuídos

e realizados em parceria com seis escolas, duas delas municipais e quatro escolas estaduais.

EMEB Carmine Botta, que desenvolvia os subprojetos das seguintes áreas: Educação Especial, Educação Física, Pedagogia e Química.

EMEB Dalila Galli, que desenvolvia os subprojetos das seguintes áreas: Educação Especial, Letras, Pedagogia.

EE Dona Aracy Leite Pereira Lopes, com os seguintes subprojetos: Biologia, Pedagogia e Química.

EE Prof. João Jorge Marmorato, que desenvolvia os seguintes subprojetos: Educação Física, Matemática, Pedagogia e Química.

EE Prof. Marivaldo Carlos Degan, que desenvolvia os seguintes subprojetos: Biologia, Física, Letras, Educação Física e Química.

EE Orlando Perez, com os seguintes subprojetos: Biologia, Letras, Matemática.

Cada subprojeto participante desenvolveu atividades no âmbito específico de sua área como também no âmbito interdisciplinar, sempre contemplando os eixos temáticos do PIBID-UFSCar. A interdisciplinaridade, concepção central das ações do PIBID-UFSCar, era regida por seis Eixos Temáticos (ET) articulados de forma compartilhada entre os processos de formação docente da universidade e os processos formativos das escolas. Tais Eixos encontravam-se assim organizados: ET1: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares. ET2: Fortalecimento das relações entre escola/aluno/comunidade. ET3: Desenvolvimento curricular. ET4: Reflexões sobre a avaliação. ET5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento. ET6: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho (UFSCar, 2013).

Esses seis eixos atendiam aos seguintes objetivos: 1) a iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar; 2) a formação continuada dos professores em serviço da educação básica e da universidade pública; 3) a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

## A avaliação das ações...

Visando analisar as ações realizadas no PIBID-UFSCar, tanto para mapear as potencialidades e processos formativos resultantes das propostas, quanto levantar questionamentos sobre as dificuldades, limitações e metas inatingíveis, promovemos no ano de 2017 uma pesquisa coletiva, multicampi, envolvendo todos os bolsistas e escolas participantes do programa.

Nosso objetivo foi o de avaliar, ao longo desses anos de efetivação do PIBID-UFSCar, principalmente ocorridas no edital 61/2013, quais ações foram desenvolvidas e como os seis Eixos foram contemplados, buscando fazer um balanço de todo o processo e, conseqüentemente, repensar sobre essas e novas ações para um novo edital.

Para o desenvolvimento da pesquisa, numa perspectiva colaborativa, trabalhamos em diferentes frentes em quatro momentos:

No primeiro momento foram realizadas reuniões, discussões, análises e elaboração de propostas com os Coordenadores de Área. Neste campo de ação obtivemos a releitura e a reescrita do Projeto Institucional da UFSCar, pontuando os avanços e os retrocessos das ações descritas no documento e vivenciadas no cotidiano das escolas.

No segundo momento foram propostas ações com os grupos de supervisores e gestores das escolas. A proposta para os supervisores foi de organização de grupos de trabalho (supervisores de todos os subprojetos envolvidos nas escolas e gestão da escola), por escola, com o compromisso de responder a quatro questões:

- quais dos seis eixos do Projeto PIBID UFSCar estão sendo contemplados na escola? De que forma?
- quais os eixos que devem continuar a ser contemplados no novo edital?
- quais novos eixos deveriam ser inseridos?

- a interdisciplinaridade como eixo central do Projeto PIBID-UFSCar deve continuar a ser foco central?

O resultado dessa proposta de análise colaborativa com as escolas, foi a produção de textos e propostas discutidas e compiladas em reuniões coletivas com o grupo de supervisores e as coordenações de gestão do PIBID-UFSCar.

O terceiro momento contou com o apoio dos coordenadores de área que, juntamente ao grupo de bolsistas de cada subprojeto, fez um levantamento das ações desenvolvidas respaldadas na leitura do Projeto Institucional e nos materiais elaborados sobre o PIBID UFSCar.

Por fim, o quarto momento foi a apresentação dos resultados da pesquisa no Congresso de Ensino de Graduação (CONEGRAD), no VII Encontro do PIBID-UFSCar: avaliando o percurso, realizado na UFSCar de São Carlos em outubro de 2017 e no Encontro de Coordenadores do PIBID-UFSCar, realizado no Campus de Araras em fevereiro de 2018.

### **Procedimentos Metodológicos**

Após as apresentações, as coordenadoras de gestão transformaram os resultados apresentados em narrativas. Estas narrativas foram lidas, desmontadas e um novo texto foi gerado, utilizando-se a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006). As categorias que organizam a apresentação e análise dos resultados foram definidas *a priori*, já que são os Eixos Temáticos do Projeto Institucional da UFSCar, já apresentados anteriormente, bem como outros elementos presentes no documento, que nortearam todo o processo de avaliação desenvolvido: Interdisciplinaridade, Possibilidades e Dificuldades na execução do PIBID.

## **A avaliação a partir dos Eixos Temáticos**

De uma forma geral, os seis Eixos Temáticos (ET) propostos no Projeto Institucional da Universidade Federal de São Carlos foram contemplados ao longo de todo o período de vigência do programa, alguns com maior ênfase em um campus ou outro por conta de suas condições estruturais ou humanas. No entanto, as avaliações trazidas por todos os envolvidos no programa são bastante positivas.

### **ET1: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares.**

No contexto da iniciação à docência e formação continuada dos professores, promovem-se diálogos com as situações de aprendizagem propostas, problematizando suas possibilidades e levantando dificuldades e dilemas dos professores para a produção das atividades de ensino e de aprendizagem. Desenvolve-se ainda, estratégias metodológicas, como por exemplo, oficinas, seminários e projetos temáticos. As discussões ocorrem em reuniões de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), na escola, e em grupos colaborativos, na Universidade, formados por professores da Universidade; professores das Escolas e licenciandos. Nesses grupos, ocorrem estudos e debates de temas curriculares envolvendo assuntos como, por exemplo, a contextualização do conhecimento (UFSCAR, 2013).

De acordo com as análises, esse eixo foi contemplado satisfatoriamente, com a realização de reuniões periódicas e formativas nas escolas entre supervisores e bolsistas, reuniões com toda a equipe da área, reuniões na universidade e diversos processos formativos (projetos temáticos, grupos de estudos, leituras de subsídios oficiais, atividades e ações realizadas com o coletivo de professores e alunos da educação básica). O PIBID-UFSCar favoreceu muitas oportunidades para o supervisor refletir sobre suas concepções e prática docente. Foram evidenciados nos relatos que as discussões do grupo serviram de estímulo para que os

supervisores experimentassem novas ideias e atividades com seus alunos. A realização de reuniões que envolveram estudantes, supervisores e o coordenador de área de cada escola para pensar as situações de aprendizagem privilegiaram, na maioria das vezes, situações dialógicas com os estudantes da escola, culminando com trabalhos de campo no entorno da escola e nas feiras de ciências.

A escolha de temas a serem abordados foi um aspecto amplamente discutido dentro das equipes de forma a atender a demanda dos alunos e da direção da escola; dos bolsistas de Iniciação à Docência e dos professores das escolas parceiras. De maneira geral, buscou-se a abordagem dos temas de forma a despertar a consciência da cidadania destacando a importância do papel individual, mas também ações coletivas. Foram realizadas situações de aprendizagem com vários temas, dentre eles: temas transversais, como ética e valores, sexualidade, sustentabilidade e consumismo; formas de ingresso e permanência no ensino superior; atividades experimentais de Biologia, Física e Química; violência na escola; Temas específicos de Matemática: Porcentagem, Plano cartesiano e Exponencial; Petróleo; Agricultura tradicional, uso de Agrotóxicos, Agricultura Orgânica e Transgênicos; Órgãos do sentido; entre outros. As discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e temas curriculares ocorreram de forma contínua ao longo das reuniões de planejamento e avaliação das atividades e grupos de estudo, envolvendo debates, argumentação e resolução de problemas. Evidenciou-se uma construção democrática das propostas educativas no PIBID-UFSCar, envolvendo atividades diversificadas e experiências enriquecedoras desenvolvidas nas escolas que não seriam viabilizadas sem apoio dos pibidianos. No entanto, de acordo com a pesquisa, é fundamental o fortalecimento deste eixo, principalmente, em reuniões de Hora/Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC/ATPC).

## **ET2: Fortalecimento das relações escola/aluno/ comunidade**

Destacam-se aqui, atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares voltadas aos alunos e à comunidade no

entorno da escola e que integrem processos cognitivos, afetivos e corporais na educação científica, cultural e matemática. Há de continuar investindo neste eixo, de forma que haja a valorização do ambiente escolar junto ao aluno e à comunidade, mediante a organização de atividades que relacionem os conteúdos disciplinares ao ambiente cotidiano. (UFSCar, 2013)

O ET2 foi contemplado através de diferentes atividades nas diferentes escolas e todos os campi. O PIBID-UFSCar foi chamado a participar da discussão de problemas da comunidade escolar, planejando, aplicando e avaliando atividades voltadas para demandas sociais.

A maior parte das ações foi efetivada em eventos coletivos na escola (palestras, jornadas, feiras de conhecimento, festa junina, festa cultural, jogos inter-classe, show de talentos), bem como Projetos “Feiras de Ciências”, “Dia do PIBID na Escola”, “Microbiologia na Escola”, “Comemoração do dia do Índio”, “História do Patrono da Escola”, “Mostras Culturais”, entre outros. Em Sorocaba, a partir das situações de aprendizagens, buscou-se desenvolver atividades, nas quais os estudantes realizassem trabalhos de campo no entorno da escola, entrevistas e aplicaram questionários junto à comunidade, focalizando diversos temas, como por exemplo, as condições da área de proteção ambiental no bairro, situações de violência contra a mulher, dentre outros.

O fortalecimento nas relações pode ser evidenciado pelo reconhecimento dos alunos, professores e equipe de gestão escolar em relação às contribuições das atividades desenvolvidas pelo PIBID-UFSCar nas escolas, aproximando-se do seu objetivo formativo tanto para BID, como para supervisores e estudantes da educação básica.

No entanto, percebemos que a relação das escolas com as comunidades do entorno ainda é muito distante e que estas não participam, na maioria das vezes, das ações que ocorrem na escola, mesmo quando são convidados a participar. Assim, é necessário o fortalecimento desse eixo focando outras ações para que a participação da comunidade seja mais representativa nesses eventos.

### **ET3: Desenvolvimento curricular. Estudo de situações didáticas em sala de aula e realização de registros para sistematização do processo.**

Para desenvolver essas atividades, os bolsistas realizam estudos sobre os Cadernos da Secretaria Estadual de Educação/SP e sobre os livros didáticos. Na organização de situações de aprendizagem, prioriza-se o estímulo à leitura e à escrita mediante a utilização de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, textos informativos e literários, diagramas, imagens etc. Como iniciativa modelar da formação de professores e da educação em diversas linguagens, o PIBID/UFSCar preocupa-se com o comprometimento e articulação das atividades de ensino com a Educação Ambiental dos estudantes e da comunidade, diagnosticando problemas locais, promovendo o debate de temas relacionados à produção e consumo de energia, sustentabilidade, poluição ambiental. (UFSCAR, 2013)

De acordo com alguns coordenadores de área, o estudo de situações didáticas em sala de aula e a realização de registros para sistematização do processo de que trata o ET3 foi contemplado paralelamente ao ET1, no qual foram trabalhados conteúdos curriculares junto às atividades propostas e desenvolvidas, uma vez que as atividades foram registradas conforme foram sendo desenvolvidas. As situações de aprendizagem desenvolvidas abordaram temas presentes no currículo e a sistematização do processo foi realizada durante as reuniões, na elaboração de planos de ensino e dos portfólios. Embora as ações realizadas sejam diferentes, a grande maioria delas foi concebida a partir do diálogo entre os diferentes membros do grupo, em reuniões coletivas de planejamento e de avaliação. Os subprojetos tiveram liberdade para desenvolverem este eixo junto às escolas e, nesse sentido, encontramos situações diferentes nos subprojetos, o que variou também dentro da mesma escola, dependendo da atividade a ser desenvolvida. Nesse sentido, algumas atividades foram realizadas a partir dos temas transversais; estudos curriculares, das análises de diferentes livros didáticos, da Proposta Curricular/Cadernos da Secretaria Estadual de

Educação do Estado de São Paulo, ou mesmo das propostas curriculares municipais, mas sempre dialogando com as escolas e fundamentando as propostas em referenciais teóricos.

Cabe ressaltar que o uso de guias ou parâmetros curriculares não significou que as atividades desenvolvidas foram aplicadas sem reflexão ou ressignificação. Ao contrário, vivenciamos com as escolas e os BID a reconstrução destes currículos a partir das realidades e necessidades locais em diversos momentos. As ações foram pautadas na concepção que não há “produção curricular” que seja realizável sem submergir no universo particular de cada contexto, disciplina, escola, sala de aula, ou mesmo de cada estudante. Com base nessa compreensão, houve o processo de estudo sobre as referências, abrangendo a potencialidade da escolha a ser feita, assim como a reflexão ampla sobre a provável ação, dentre outros aspectos.

Os princípios para as atividades fundamentaram-se no estímulo à leitura, escrita, exercício da oralidade, cálculos e interpretação de resultados explorando, entre outros aspectos, gráficos, tabelas e imagens. Os registros nos portfólios, realizados imediatamente após a execução das atividades, apresentam inúmeros exemplos dessas ações.

#### **ET4: Reflexões sobre a avaliação.**

Promove reflexões sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliatórios oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem, valorizando a cultura da tomada de decisões pelos professores e, ao mesmo tempo, combatendo a política de desresponsabilização docente com relação à aprendizagem e avaliação dos alunos. (UFSCAR, 2013)

O ET4, referente às reflexões sobre a avaliação, foi contemplado em discussões sobre sistemas avaliativos, constantemente abordados nas reuniões que aconteceram semanalmente entre supervisores, coordenadores de área e os BID. Assim, ao longo do desenvolvimento

do Projeto, o processo avaliativo foi constante, permeando discussões, levantamento de dados, pesquisas, indicadores, análises de avaliações internas e externas, envolvendo a escola e as atividades propostas pelo grupo PIBID-UFSCar. Em Sorocaba, por exemplo, destaca-se que a avaliação contemplou uma ação dialógica, com compartilhamento das vivências dos participantes do grupo, num debate posterior à realização das atividades na escola.

Entendemos a necessidade de ampliar as ações desenvolvidas e a importância de que a avaliação das ações nos subprojetos seja de caráter processual (interna). Além disso, poderíamos ampliar o olhar e a reflexão sobre os resultados com a realização de uma avaliação por pares sobre as ações do PIBID. Nesse sentido, os integrantes de um subprojeto poderiam avaliar as ações desenvolvidas por outros subprojetos e dar um *feedback* sobre o trabalho desenvolvido. Um aspecto relevante foi a construção de um questionário institucional de Avaliação do PIBID, bem como a realização de seminários anuais que visaram apresentar as atividades e discutir sobre as dificuldades e avanços das ações desenvolvidas no PIBID.

No entanto, destaca-se que o PIBID-UFSCar não se ateve de forma coordenada às avaliações realizadas na escola de um modo geral, principalmente às avaliações externas, tais como Olimpíada Brasileira de Astronomia, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, Prova Brasil, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, entre outras. Nesse sentido, entendemos que é necessária uma reflexão aprofundada sobre as mesmas junto aos professores e gestores das escolas, pois as cobranças por resultados satisfatórios são constantes e severas em relação ao desempenho dos professores da educação básica e impactam diretamente no cotidiano das escolas.

#### **ET5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento.**

Propõem-se atividades que procuram valorizar conhecimentos formais e não formais, por meio de diferentes ações: a) projeto Cine-

PIBID; b) Visita a Estação Ciência e Museu da Língua Portuguesa; c) Feiras do Conhecimento; d) Oficina de Língua Espanhola; e); Oficina de Redes Sociais; f) Oficina de Leitura e Produção de Texto com uso de blogs; g) Mini-cursos para o Exame Nacional de Ensino Médio; h) Atividades no intervalo entre aulas etc. O Programa apoia e estimula o desenvolvimento de propostas lúdicas de ensino-aprendizagem referenciadas em concepções psicológicas, sociais, históricas e culturais sobre o processo do desenvolvimento humano, tais como jogos, desafios e o desenvolvimento e aprimoramento da curiosidade epistemológica (Freire, 2001) dos alunos e professores.(UFSCAR, 2013)

A Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento também foi contemplada, uma vez que as atividades sempre valorizaram a aprendizagem e aquisição de conhecimento de forma global. Os BID aprenderam enquanto desenvolviam atividades na escola, participavam das reuniões, discutiam e planejavam ações. A inclusão e aprendizagem de todos os alunos foram sempre o foco das reuniões de planejamento e avaliação da equipe. Ao longo da efetivação das atividades e da avaliação, foi enfatizado o diálogo com os alunos sobre o reconhecimento de suas capacidades e a importância do desenvolvimento de suas habilidades. A natureza das atividades desenvolvidas pelos grupos contribuiu nesse sentido, uma vez que apresentavam situações problemas e debates que estimularam os alunos para a pesquisa e construção de argumentos fundamentados. As propostas de debates, pesquisas, discussões em grupo sobre interdisciplinaridade e atividades sobre o acesso ao ensino superior, são exemplos que contemplaram este ET 5.

Destaca-se que os alunos das escolas se interessavam e participavam ativamente das atividades desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID-UFSCar. Os relatos e indagações feitas pelos estudantes evidenciam que o PIBID constrói uma ponte eficaz, plural e democrática entre os conhecimentos escolares/ acadêmicos e a vida real dos estudantes, contribuindo também para uma formação docente mais progressista e contextualizada.

Ao longo desses anos, foram várias as ações desenvolvidas com o propósito de incentivar a aprendizagem: intervalos dirigidos; atividades lúdicas; atividades em sala de aula regular com propostas de ações voltadas à alfabetização e acompanhamento aos alunos de educação especial; visitas a diversos locais e atividades de campo (Observatório de Astronomia, Trilha da Natureza, Museus Didáticos, Laboratórios da UFSCar); atividades esportivas diversas; vivências com atividades adaptadas (confeção de materiais esportivos para esportes alternativos, vivência de handebol para cadeirantes); entre outras. Infelizmente, muitas destas ações e projetos foram interrompidos com o corte de verbas no ano de 2016.

Além disso, o grupo destaca a necessidade de se pensar mecanismos mais objetivos que dessem conta de identificar em que medida o PIBID teve impacto no engajamento dos estudantes em sua própria aprendizagem.

#### **ET6: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho.**

As relações entre educação e trabalho são abordadas de diferentes formas, pelas diferentes áreas, durante o desenvolvimento de atividades dentro e fora das salas de aula. Há de se considerar ainda, a participação das escolas no evento Universidade Aberta, promovido pela UFSCar, cujo objetivo é o de apresentar, aos estudantes da educação básica, as carreiras profissionais que se apresentam nos cursos oferecidos. Estudantes das escolas participantes do PIBID/UFSCar têm participado do evento, sob a orientação dos licenciandos. Aqui, problematiza-se, através de palestras, seminários e oficinas, junto aos estudantes e aos professores, as relações de produção na sociedade contemporânea e suas articulações com o conhecimento formalizado, tendo como ênfase a participação dos saberes científicos e matemáticos na organização do sistema produtivo. A partir dessa reflexão, procura-se questionar a atual organização da aula como transmissão de saberes teóricos descontextualizados, visando-se propor novas modalidades de ensino. Em parceria com as escolas, o PIBID/UFSCar tem se empenhado em articular a relação escola-universidade-empresa, visando convidar

profissionais para irem às escolas e estas a visitarem instalações produtivas nas cidades de Araras, Jales, São Carlos, São José dos Campos e Sorocaba. (UFSCAR, 2013)

O ET6 foi contemplado na atividade sobre o ensino superior desenvolvido por várias escolas com os alunos do ensino médio e fundamental. Além disso, as reuniões de planejamento também serviram para discutir sobre relações de educação e trabalho, pautadas em exemplos vivenciados na escola ao longo do PIBID. Assim, essas relações foram contempladas nas atividades que apresentavam a universidade, seus cursos e as possibilidades de carreira profissional. Para alguns subprojetos, os temas trabalhados sempre buscaram levar em consideração as situações do cotidiano numa abordagem crítica, onde as questões que envolvem educação e trabalho foram contempladas, com base em uma perspectiva cidadã. Algumas propostas de atividades tiveram preocupações com a abordagem das relações entre Educação e Trabalho, estimulando os estudantes da educação básica a (re)pensar a respeito das expectativas após a conclusão do ensino médio e possibilidades de continuidade de estudos ou encaminhamentos profissionais. Para grande parte dos subprojetos não houve qualquer tipo de atividade ou estudo que abordassem esse eixo, principalmente aqueles envolviam estudantes do Ensino Fundamental.

O convívio entre os estudantes da universidade e das escolas possibilitou, em muitos casos, o reconhecimento de referências importantes na vida juvenil, das quais podemos citar a importância da formação, os trabalhos em grupo, debates, o reconhecimento do protagonismo dos estudantes, vestibular, dentre outros. Nesse sentido, a simples presença dos BID nas escolas já trazia aos estudantes de escolas públicas a possibilidade de vislumbrar um outro futuro, o de acesso a uma universidade.

No Projeto Institucional da UFSCar, a Interdisciplinaridade aparece como Eixo Central, ou seja, ela deve perpassar todas as ações e todos os eixos articuladores.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade propicia uma visão mais abrangente do conhecimento, considerando também a relevância de conhecimentos produzidos externamente aos espaços formais de educação. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como uma nova atitude diante do conhecimento, superando a mera fusão de conteúdos, envolvendo o estímulo dos alunos pela aprendizagem e a aproximação dos conteúdos à realidade social e cultural dos educandos.

Hernández e Ventura (1998) propõem a realização de um trabalho de cunho interdisciplinar, por meio do desenvolvimento de projetos. Para os autores, os projetos possibilitam a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares visando favorecer “a transformação de informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (p.61). Nessa ótica, a interdisciplinaridade contribui para que os alunos possam relacionar as informações, superando a fragmentação, realizando assim um processo denominado de globalização do conhecimento.

Por conta das diferentes configurações olhares, apresentamos a questão interdisciplinar por campus.

Para o grupo de Araras, a interdisciplinaridade foi o eixo no norteador do PIBID-UFSCar. Dessa forma, em todas as atividades a interdisciplinaridade se fez presente. A interdisciplinaridade foi constante ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, dadas as diferentes graduações que os bolsistas cursam (Licenciatura em Biologia, em Física ou em Química), assim como a diferença na etapa de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de disciplinas de responsabilidade dos supervisores. A composição do grupo auxiliou no processo de construção de propostas interdisciplinares e muitas atividades desenvolvidas foram estruturadas a partir de temas em detrimento da escolha de um único conceito ou conteúdo escolar.

Em Sorocaba, as ações de vários subprojetos visavam a interdisciplinaridade e, de fato, algumas delas contaram com a participação de docentes de algumas áreas ou de outros

componentes curriculares da escola. Algumas ações, como por exemplo, as oficinas temáticas tinham natureza interdisciplinar e contextualizada. Porém, ocorreram dificuldades na articulação entre os grupos do PIBID que atuavam na escola para efetivar ações conjuntas de natureza interdisciplinar. Foram observadas algumas experiências interdisciplinares na escola. Todavia, foi apontado que o trabalho interdisciplinar é um grande desafio, apesar de se acreditar que a atuação nessa perspectiva potencializa os processos educacionais. Apesar de alguns esforços de aproximação entre os subprojetos, houve pouca interação interdisciplinar entre os mesmos. Aponta-se ainda que os próprios temas transversais necessitavam de uma perspectiva interdisciplinar de trabalho.

Já em São Carlos, o grupo considerou a interdisciplinaridade uma perspectiva de trabalho difícil, pois exigiu planejamento conjunto e ações coletivas. As dificuldades para as reuniões devido à diversidade de áreas e horários disponíveis, dificultou o processo. No entanto, as ações desenvolvidas com essa proposta foram fundamentais para envolver toda a comunidade escolar e promover uma mudança na proposta de trabalho da escola, permitindo o engajamento de todos os envolvidos e motivando, principalmente, os alunos e suas famílias.

No caso da interdisciplinaridade, podemos perceber que cada campus teve um direcionamento por conta das particularidades de cada local, no entanto todos entendem a importância deste trabalho na escola.

Além do eixo central e dos seis eixos avaliados, apresentamos a seguir o que as equipes dos diferentes subprojetos identificaram como potencialidades do PIBID. Organizamos os resultados a seguir também em conjunto, já que as respostas foram bem próximas. Assim, as potencialidades identificadas estão relacionadas à promoção de uma formação inicial e continuada de professores mais efetivas. Já que os participantes do PIBID-UFSCar entendem que o programa possibilitou: a reflexão e a discussão sobre os desafios da docência; o fortalecimento da confiança profissional de estudantes em formação para a carreira

docente; a elaboração de materiais didáticos/pedagógicos diversificados; planejamento, aplicação e auto-avaliação de diferentes metodologias de ensino; o desenvolvimento da eloquência dentro da sala de aula; aprender acerca de outras temáticas que são demanda da escola; ter contato com o futuro ambiente de trabalho e conhecer a dinâmica escolar; conhecer o currículo escolar em andamento e compreender os fundamentos teóricos e metodológicos das propostas das Secretarias Municipais de Educação e da Secretaria de Educação do estado de São Paulo; a realização de projetos interdisciplinares; a parceria entre professores da educação básica e alunos da universidade; maior integração escola-universidade e de licenciandos com a comunidade escolar; estimular a divulgação científica para os alunos da educação básica; promover o diálogo e a construção de conhecimento dos licenciandos com os alunos da educação básica; compartilhar saberes construídos no contexto das ações desenvolvidas nas escolas; vivenciar todas as etapas do trabalho educativo para além das ações do estágio curricular por parte dos licenciandos; uma perspectiva de processo de formação (não interrupção do tempo), favorecendo a aprendizagem a partir dos vínculos de confiança que se estabelecem com as supervisoras, alunos e coordenadores de área; a permanência em uma mesma escola, apoiada pela orientação de professores experientes num processo de ação-reflexão-ação.

A descrição acima possibilita perceber a gama de possibilidades que o PIBID trouxe às IES no que tange a formação de professores, já que questões antes colocadas como primordiais tiveram a possibilidade de serem desenvolvidas a partir do PIBID. Infelizmente, mesmo com inúmeras solicitações e milhares de pessoas aderindo aos abaixo-assinados, no início de 2018 tivemos sua interrupção e 90 mil bolsistas deixaram de ser atendidos. Neste momento (maio de 2018), estamos submetendo novamente uma proposta à CAPES, que poderá ser iniciada em agosto, mas o número de bolsas foi reduzido à metade no país.

Dentre as dificuldades, elencadas pelos grupos, vale destacar: falta de verbas para a promoção de visitas e compra de materiais;

conexão entre Teoria-Prática; desenvolvimento de confiança e segurança; realização de trabalho em grupo e diálogo; insegurança com o futuro do programa; incompatibilidade de horários entre os supervisores; tempo insuficiente para a realização de atividades; falta de apoio de alguns professores da escola; trabalho com conteúdos que não são da sua formação na graduação; falta de espaço físico nas escolas para os bolsistas realizarem trabalhos quando não estão na sala de aula; insegurança com as mudanças da CAPES; rotatividade de BID; dificuldade na realização de reuniões coletivas com todos os subprojetos nas escolas ou fora delas, ou entre coordenadores; falta de acesso ao Sistema de Acompanhamento das Escolas do PIBID; instabilidade do Programa e o impacto nas ações e nos envolvidos (escola-universidade).

Podemos perceber que algumas questões apontadas como possibilidades também foram tratadas como dificuldades, pois a questão das relações entre universidade-escola não são simples e envolvem diversos atores com distintas concepções e crenças sobre as relações de ensino-aprendizagem. Outras dificuldades se relacionam à estrutura e instabilidade do programa, que nos últimos anos foi duramente atacado e quase extinto.

Apesar das dificuldades apresentadas, entendemos que as possibilidades são infinitamente maiores. Além disso, dificuldades são encontradas em qualquer ação, o que não significa que não possamos reavaliá-las e superá-las.

### **Algumas considerações e apontamentos...**

Em termos gerais, os dados obtidos apontam para uma avaliação positiva das ações realizadas pelos subprojetos do PIBID-UFSCar, sinalizando diversas contribuições, potencialidades, bem como alguns desafios.

Entende-se que o PIBID-UFSCar possibilitou um espaço para uma formação de licenciandos mais crítica e consistente, por meio de estudos orientados e do incentivo à construção de atividades

pedagógicas, de forma coletiva, participativa e contextualizada. Destaca-se a importância atribuída ao diálogo dentro dos grupos dos subprojetos e também da comunicação e da integração com a equipe gestora, educadores e comunidade escolar para o andamento das ações e para os resultados positivos alcançados ao longo desse processo.

A proposta do PIBID, ao promover a parceria colaborativa entre a Universidade-Escola, tem apresentado relevantes contribuições para formação inicial dos licenciandos e também para a formação continuada dos professores, especialmente os supervisores das escolas. Apesar da existência de algumas dificuldades, pôde-se observar nos registros dos coordenadores e nas outras fontes utilizadas que a dinâmica de funcionamento existente nos subprojetos conseguiu favorecer a reflexão, a efetivação de estratégias de ensino diferenciadas e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas. Nesse sentido, ao longo das ações realizadas e dos cursos de formação foi possível observar que o estudo e a criação de espaços de discussão e aproximação das vivências da escola e da universidade foram importantes na ressignificação de práticas, assim como na construção de ações de forma mais integrada para professores supervisores, bolsistas ID e coordenadores de área do Programa.

Embora ações de cunho interdisciplinar ainda sejam um desafio no trabalho entre os participantes dos subprojetos, foi possível verificar experiências que buscavam integrar diversos olhares e conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tanto as ações da UFSCar desenvolvidas ao longo de quase uma década quanto de outras instituições revelam o potencial desse tipo de programa.

De um modo geral, o PIBID também tem promovido mudanças significativas em outras unidades escolares. De acordo com relatório de gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013), o Programa contribui para melhor utilização dos espaços da escola como: otimização no uso de biblioteca e espaços de leitura; reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática; reabertura e melhoria da utilização

de laboratórios de ciências; melhoria na utilização de espaços e de lazer; reabertura e melhoria da utilização de brinquedotecas e espaços de convivência.

Além de melhorias de espaços físicos e estruturas físicas o programa possibilitou aos diferentes envolvidos: o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras; melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares; a ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca; o desenvolvimento enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento; uma maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola; a sensibilização da equipe da escola, que através dos encontros com a equipe dos projetos tem se mostrado mais aberta à adoção de metodologias ativas de ensino e outras inovações pedagógicas; o aumento no interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio); a melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima; a construção de uma nova cultura interna na escola relacionada ao ensino e à aprendizagem de diversas áreas do conhecimento (GATTI et al., 2014). São muitas as contribuições do PIBID para as Instituições de Educação Superior, as Instituições de Educação Básica, e para os diferentes envolvidos no processo (professores e alunos da educação básica, professores da universidade e licenciandos). Mesmo sendo o objetivo central do PIBID, a formação inicial de professores buscando garantir a qualidade da educação do país, a parceria universidade-escola promove a formação continuada dos professores, resultando na melhoria dos currículos das escola e elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes.

Neste sentido, é fundamental reconhecermos o potencial do PIBID na formação inicial e continuada de professores, possibilitando a articulação entre teoria e prática e promovendo processos formativos e saberes construídos a partir das experiências formadora, tomando a escola como *locus* de formação.

A constituição do ser professor requer uma incorporação de saberes que são construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e também coletivas. Nesse movimento, os professores criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. Isso é algo que está em constante movimento, e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na importância da formação inicial (TARDIF, 2000).

Acreditamos ser necessário reconhecer a especificidade do ser professor e superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que esses profissionais tenham seus saberes reconhecidos e que compartilhem com os futuros professores. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a escola enquanto um campo de estudos e aprendizagens, e seus profissionais como produtores de saberes. É enxergar um programa dessa magnitude que vem representando, na última década, a melhor resposta para tantas tentativas frustradas no campo da formação de professores no Brasil. É enxergar que é necessário, urgente e fundamental investir em uma política efetiva de qualidade tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, possibilitando mudanças, significativas, na melhoria do ensino em nosso país.

Tomemos como exemplo as sábias palavras de Anísio Teixeira sobre a educação enquanto um processo de cultivo ou de cultura que “há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre, novas descrições, análises novas e novos tratamentos” (TEIXEIRA, 1985, p. 388).

## **Referências**

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

BRASIL. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências.

BRASIL. Portaria 96, de 18 de julho de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educação-basica/capespibid/relatórios-e-dados>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia; 6ª. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 176.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. A organização do currículo por projetos de trabalho. [trad.] Jussara Haubert Rodrigues. 5ª. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação (Bauru), v. 12, n. 1, 2006. (p.117-128).

OZELO, H.F.B. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: reflexões sobre a experiência da Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3804c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3804c.pdf) Acesso em: 28/05/2018.

RICCI, M. Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese do Doutorado. UNESP/PPGEE/Araraquara, 2016.

SOUSA, M. C. & MARQUES, C.P. PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. EDUFSCar: São Carlos, 2010.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, dez/ 2000, p. 209-244.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985. p. 388-413.

UFSCAR. Universidade Estadual Paulista. Projeto Institucional da Universidade Federal de São Carlos (Proposta no. 128338, edital no. 61/2013). São Carlos, 2013. (impresso).

# PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E PARCERIA COMPARTILHADA NO PIBID-UFSCAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Maria do Carmo de Sousa

## Introdução

Em 2019 a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de São Carlos, PIBID-UFSCar, em escolas públicas, estaduais e municipais, completará uma década. Isso significa que, desde 2009, a UFSCar, juntamente com as escolas da Educação Básica aceitou o desafio de formar futuros professores, das diversas áreas de conhecimento, em uma perspectiva que privilegia práticas interdisciplinares e a parceria compartilhada. Essas duas características diferenciam o PIBID-UFSCar dos demais programas que são desenvolvidos no Brasil. Logo, são desafiadoras.

Nesse contexto, todos os cursos de licenciaturas presenciais, localizados nos três campi: Araras, São Carlos e Sorocaba, bem como, a licenciatura em Pedagogia à distância, localizada nos polos de Jales e São José dos Campos tiveram a oportunidade de participar de um programa que foi redigido e pensado por professores das escolas da Educação Básica e da universidade.

No entanto, tanto a parceria compartilhada, quanto as práticas interdisciplinares têm desafiado continuamente licenciandos, professores da Educação Básica e da Universidade, ou seja, todos os envolvidos, pois considera-se que, há certa tendência em se desenvolver nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, nas escolas da Educação Básica ações individualizadas com o foco na disciplinaridade.

Ou seja, já faz muito tempo que os cursos de licenciaturas e os conteúdos escolares são organizados em disciplinas. Não é a toa que, frequentemente, lemos artigos e ouvimos nas salas de professores das escolas e da universidade, frases que indicam que o trabalho do professor tem estado muito solitário e que cada área do conhecimento deve se organizar para que as crianças e os jovens possam compreender os conteúdos tratados nas diversas áreas de conhecimento. É como se, coubesse apenas aos estudantes da Educação Básica e aos futuros professores dos cursos de licenciaturas relacionarem os diferentes conhecimentos que são particulares e singulares de cada uma das áreas que lhes são apresentadas ano a ano.

Talvez, já esteja mais do que na hora de se fazer mudanças na formação docente. De se repensar as práticas disciplinares que ocorrem nas universidades para que os futuros professores possam conhecer e desenvolver nas escolas e na universidade outras práticas, as quais podem ser denominadas de interdisciplinares. No entanto, essas práticas só fazem sentido se forem desenvolvidas através de certa metodologia que privilegie a parceria compartilhada, que rompa com o enfoque na individualidade dos profissionais do ensino. Neste tipo de metodologia tem-se como pressuposto que as práticas interdisciplinares quando realizadas, a partir da parceria compartilhada podem indicar novos caminhos para a formação docente.

É sobre as perspectivas e os desafios presentes neste tipo de programa de formação de professores, que envolve práticas interdisciplinares e parceria compartilhada, as quais se materializam no projeto PIBID-UFSCar que trata este capítulo.

Inicialmente apresentaremos breve histórico do PIBID-UFSCar que abrange o período que vai desde o primeiro semestre de 2008 até fevereiro de 2018, momento em que o edital de número 061/2013 (Capes) foi encerrado. Em seguida, as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam o programa, bem como exemplo de uma das práticas interdisciplinares desenvolvidas no projeto

interdisciplinar “Fica a dica”. Por último, os desafios que as equipes têm enfrentado ao longo de todos esses anos para romper com a formação docente que tem se fundamentado nas dicotomias disciplinaridade e interdisciplinaridade e, trabalho individualizado e parceria compartilhada.

### **Contextualizando o PIBID-UFSCar: breve histórico de 2008 a 2018**

No segundo semestre de 2007 a Capes lançou o edital do PIBID. Assim, durante o ano de 2008, docentes da universidade, dos departamentos que atuavam nos cursos de licenciaturas, dos campi de Araras, São Carlos e Sorocaba passaram a fazer reuniões periódicas, na universidade e nas escolas para redigir, juntamente com os professores da Educação Básica, o projeto institucional; PIBID-UFSCar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, a primeira prática interdisciplinar e desafiadora do PIBID-UFSCar foi a escrita do próprio projeto. Tal escrita, em um primeiro momento, se tornou um desafio, uma vez que, até aquele momento, os departamentos não haviam tido a experiência de escrever um projeto de forma compartilhada, muito menos as escolas haviam participado da escrita de um projeto, junto com a universidade. A perspectiva de um trabalho compartilhado e interdisciplinar ainda não estava presente nem na universidade, nem na escola. Levamos um ano para escrevê-lo. O projeto ficou pronto e foi encaminhado para a Capes no segundo semestre de 2008. Foi aprovado e as atividades iniciaram-se nas escolas da Educação Básica no primeiro semestre de 2009.

De março de 2009 a fevereiro de 2018, todas as licenciaturas da UFSCar: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química alocadas nos campi de Araras, São Carlos e Sorocaba, bem como, a licenciatura Pedagogia à distância alocada nos polos de Jales e de São José dos Campos tiveram a oportunidade de desenvolver

práticas interdisciplinares em parceria compartilhada com as escolas públicas, estaduais e municipais.

Para que se tenha ideia do número de licenciandos e profissionais envolvidos segue abaixo o quadro 01 que sintetiza a configuração do PIBID-UFSCar.

Quadro 01: Equipes PIBID-UFSCar

<b>Equipes PIBID-UFSCar</b>			
<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011 a 2013</b>	<b>2014 a 2018</b>
(São Carlos e Sorocaba)  <b>08</b> escolas (07 estaduais e 01 municipal).	(Araras, São Carlos e Sorocaba)  <b>10</b> escolas (06 estaduais e 04 municipais).	(Araras, Jales, São Carlos, São José dos Campos e Sorocaba)  <b>15</b> escolas (06 estaduais; 09 municipais).	(Araras, Jales, São Carlos, São José dos Campos e Sorocaba)  <b>19</b> escolas (10 estaduais; 09 municipais).
<b>05</b> licenciaturas: Biologia (São Carlos e Sorocaba), Física, Matemática e Química.  <b>65</b> licenciandos <b>09</b> supervisores <b>05</b> coordenadores de área - docentes colaboradores de <b>07</b> departamentos	<b>07</b> licenciaturas  <b>213</b> licenciandos <b>28</b> supervisores <b>13</b> coordenadores de área - docentes colaboradores de <b>12</b> departamentos	<b>20</b> licenciaturas, exceto Música à distância.  <b>260</b> licenciandos <b>48</b> supervisores <b>17</b> coordenadores de área -docentes colaboradores de <b>12</b> departamentos	- <b>19</b> licenciaturas, exceto Música (presencial e à distância).  <b>451</b> licenciandos <b>87</b> supervisores <b>38</b> coordenadores de área <b>05</b> coordenadores de gestão

Elaborado pela autora.

O quadro acima mostra que mais de 900 licenciandos foram envolvidos e por isso vale a pena insistir em indicar que o PIBID-UFSCar tem como principal objetivo romper com um tipo de formação dicotomizada, onde futuros professores ficam observando o que professores da Educação Básica, em exercício desenvolvem em suas aulas, nas escolas. Neste contexto, é imprescindível que sejam

realizadas parcerias entre as escolas envolvidas e a universidade, uma vez que, os papéis que as escolas e a universidade representam devem ser continuamente revistos.

A parceria compartilhada considera que, tanto a escola, quanto a universidade deve ser considerada campo de ação-investigação colaborativa e, espaço de produção de conhecimentos e de formação de professores. As formações inicial e continuada de professores são articuladas, considerando-se que a atuação dos professores é situada. As ações individuais dos professores são desempenhadas enquanto práticas socialmente compartilhadas, com dimensões contextuais.

Nesse sentido, as ações educativas de crianças e adolescentes devem ser pensadas e elaboradas *com* comunidades que apresentem perfis acadêmicos distintos, formadas tanto por licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento que investigam o ensino. Dessa forma, as ações podem se configurar enquanto práticas interdisciplinares.

Aqui, o papel da universidade passa a ser então, o de criar espaços e projetos que promovam ações permanentes, de reflexões e investigações envolvendo licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores que investigam o ensino, bem como, investir nas licenciaturas de forma que estas não fiquem relegadas ao segundo plano. O professor passa a ser considerado pesquisador porque teoriza sobre o ensino que ministra. Logo, produz conhecimentos sobre a cultura escolar.

Nesse sentido, ao participarem do PIBID-UFSCar, desde o início do curso, os licenciandos têm a oportunidade de estarem envolvidos com o movimento das escolas que se manifestam nos projetos diversos, especialmente aqueles que tem o foco: 1) na interdisciplinaridade; 2) na organização, planejamento e elaboração de atividades de ensino e projetos de ensino e de pesquisa; 3) no desenvolvimento de atividades com os estudantes que envolvam o entorno das escolas; 4) na análise dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e 5) nas vivências que envolvam atividades multidisciplinares, em espaços formais e não formais.

Em suma, o PIBID-UFSCar

Configura-se como um espaço de investigação onde, harmoniosamente, conteúdos, objetivos e métodos de ensino da Educação Básica são investigados pelos licenciandos, enquanto cursam a graduação; e pelos professores da Educação Básica, sob a orientação dos docentes da universidade. As investigações feitas pelos envolvidos consideram, centralmente, as relações existentes entre os elementos fundamentais da *situação didática* (aluno, professor e conhecimento no âmbito da aprendizagem escolar), a saber: as interações entre o professor e os alunos e aquelas que alunos e professores mantêm com o objeto do conhecimento. [...] congrega alunos dos cursos de licenciatura, professores da Educação Básica e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, tendo como campo de atuação a formação inicial de professores e, mais especificamente, as práticas de Iniciação à Docência que se explicitam nas ações em torno da *situação didática*, desenvolvidas em escolas públicas. A integração entre licenciandos, professores da Educação Básica das escolas públicas e docentes da UFSCar é proposta a partir do desenvolvimento da metodologia da *parceria colaborativa* e de ações conjuntas escola universidade, nos moldes da pesquisa participante; ou seja, com problemáticas definidas por situações e demandas reais e com intervenção de formação estratégica para a abordagem dos problemas. Tanto a metodologia quanto as ações conjuntas representam investimentos no conceito de desenvolvimento profissional, superando a visão dicotômica entre formação inicial e formação continuada. A *parceria colaborativa* é feita mediante a negociação, com as escolas participantes do projeto, dos objetivos comuns que atendam aos seus interesses específicos e aos da universidade (FOERSTE, 2005), relativos aos processos da formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, os licenciandos da UFSCar trabalham em parceria com os professores das escolas públicas, procurando acompanhá-los e auxiliá-los em suas demandas didático-pedagógicas. A ambiência dos bolsistas não está restrita à sala de aula: participam de reuniões de trabalho conjuntas que ocorrem, nas escolas, com os professores destas; com o supervisor, que é um professor da Educação Básica; e com o docente orientador, que

atua, preferencialmente, nos cursos de licenciaturas da universidade (GAMA E SOUSA, 2011, p. 135-136).

As ações do PIBID-UFSCar priorizam a interdisciplinaridade e são configuradas a partir de seis eixos: E1: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares; E2: Fortalecimento das relações Escola/aluno/comunidade; E3: Desenvolvimento curricular das disciplinas das diversas áreas do conhecimento buscando-se relações interdisciplinares e procurando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; E4: Reflexões sobre a avaliação; E5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento e E6: Abordagem das relações entre educação e trabalho. Todos esses eixos foram definidos pelas escolas que participaram da escrita do projeto. Ao final de cada semestre a equipe avalia as atividades e ações desenvolvidas, tendo-os como parâmetros.

Mas, porque a opção por práticas interdisciplinares no PIBID-UFSCar? De que forma, o desenvolvimento dessas práticas pode contribuir com a formação docente? Quais são as perspectivas e os desafios deste tipo de programa?

### **Perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam o PIBID-UFSCar**

As diretrizes curriculares (DCN), de 2002, quando tratam da relação interdisciplinaridade e formação docente partem do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos seja de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. Supõem que haja o entendimento de que os programas das diferentes disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento que representam.

Sugerem que, as escolas organizem diferentes formas de interdisciplinaridade. Por exemplo, via métodos e procedimentos, objeto de conhecimento, tipo de habilidades que mobilizam,

propondo estudo comum de problemas concretos ou o desenvolvimento de projetos de ação ou investigação. Estimulam ainda que, as disciplinas escolares se tornem didaticamente solidárias para que a escola atinja o objetivo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à formação docente, os estudos de Fazenda (2003) indicam a necessidade em se pensar em uma formação interdisciplinar de professores, uma vez que, a educação exige certo cuidado anatômico, técnico, genético, etológico, mitológico e estético e não apenas uma simples retomada dos aspectos sociológicos e psicológicos que a subsidiavam, até o início do século XX.

Nesse sentido, para que a formação docente possa se configurar de forma interdisciplinar, a autora afirma que, faz-se necessário considerar os aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares, presentes na educação, os quais permitem com que haja novas formas de cooperação entre os professores. Ao mesmo tempo, há de se considerar ainda que, a prática pedagógica está relacionada ao ensino vivo, que ocorre em tempos curtos e em instantes situados. Aqui, a competência professoral está atrelada às competências: intuitiva, intelectual, prática e emocional.

Em suma, o processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (FAZENDA, 2003).

Klein (2001) a partir de uma perspectiva histórica indica-nos que interdisciplinaridade foi a palavra do século XX. Tal conceito realça o conceito de integração. No entanto, no contexto curricular, constata-se dia após dia que, não existe um currículo interdisciplinar único (prática e teoria).

Já para Lenoir (2001), a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca (exigência dessa relação), o seja, há necessidade de uma interação. Porém, não é integração das matérias porque deixa subentendido que o trabalho de integração é realizado

pelo professor, ou pelos idealizadores de manuais, antes de ser “transmitido” aos estudantes (concepção externa de integração e de modelos heteroestruturas cognitivos sobre o plano de intervenção educativa).

Assim, não há como negar que, tanto as DCN (2002), quanto os estudos de Klein (2001), Lenoir (2001) e Fazenda (2003), indicam a necessidade em se pensar e se configurar a formação docente, enquanto atividade interdisciplinar, de forma que, os professores possam, desde o início de sua formação, aprender a desenvolver práticas interdisciplinares nos diversos espaços das escolas da Educação Básica.

#### No caso específico do PIBID-UFSCar

Ao optarmos por um programa interdisciplinar, entendemos que o fundamental das ações envolve o repensar sobre a concepção do termo “conhecimento”, de forma que licenciandos e professores da Educação Básica possam compreender melhor a relação professor-aluno. Aqui, todos os envolvidos são considerados criadores de conhecimento. O foco das ações é o processo. Ou seja, neste Programa, convidamos professores e licenciandos a refletirem sobre o processo e o conteúdo integrado das diversas áreas de conhecimento (ABREU, 1997). Dessa forma concordamos com Siqueira (2001, p. 92) de que “um trabalho que se constitua interdisciplinar necessita de uma equipe engajada que possa dialogar e contribuir com informações acerca dos diferentes conteúdos das disciplinas e presume uma reciprocidade entre seus participantes (...)”. Há de se considerar ainda que, estamos considerando pelo menos três princípios, propostos por Abreu (1997), no PIBID-UFSCar, para que licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores possam desenvolver ações interdisciplinares: 1) Diálogo: envolve comunicação autêntica a respeito de uma realidade compartilhada (Educação libertadora); 2) Agente histórico: é alguém capaz de coletivamente transformar nossa realidade social; 3) Educação e pesquisa: são conceitos que se integram, onde um é a continuidade do outro. Nesse sentido, estudantes, licenciandos e professores são pesquisadores, elaboradores de conhecimento. Há de se educar para a dúvida e faz-se necessário transformar a insegurança num exercício do pensar, num construir. Vale a pena ressaltar ainda

que, aqui, o conhecimento é entendido como ato de compreender e relacionar conceitos e abstrações em situações práticas. Tais situações partem do pressuposto de que o conceito de interdisciplinaridade é um processo que geralmente começa com: um problema; uma questão ou ainda um tópico a ser discutido. A interdisciplinaridade seria então um processo de intersecção de múltiplas imagens (SOUSA, 2012, p. 64-65).

Ou seja, há praticamente dez anos que, licenciandos, professores das escolas da Educação Básica e da UFSCar se lançam, diariamente, ao desafio de desenvolverem práticas interdisciplinares de forma compartilhada, a partir de atividades, projetos, dentre outros. Para tanto, licenciandos de, no mínimo duas ou três áreas distintas foram inseridos nas escolas parceiras.

Neste caso a metodologia de um trabalho denominada de parceria compartilhada considera as problemáticas definidas por situações e demandas reais e intervenção de formação estratégica para a abordagem dos problemas das diferentes áreas de conhecimento.

Para Foerste (2005) a parceria ou a colaboração interinstitucional envolve

Relações entre diferentes sujeitos (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. Apresentam significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais. Trabalho articulado entre Universidade, Secretarias de Ensino, Escola Básica e Entidades de organização do professorado. Trabalho de cooperação entre profissionais do ensino (FOERSTE, 2005, p. 37-38).

No caso do PIBID-UFSCar a parceria compartilhada remete-nos a ações compartilhadas, onde todos os envolvidos, licenciandos, professores e pesquisadores, são responsáveis pelo pensar e fazer o ensino. Aqui, há o desenvolvimento de um trabalho *com* os professores,

onde não há aqueles que somente pensam as ações e aqueles que, apenas executam as ações. A responsabilidade de pensar fazer o ensino é dos professores das escolas e da universidade e dos futuros professores. Rompe-se com a ideia de que cabe apenas às universidades tecerem teorias sobre o ensino para serem aplicadas nas escolas. Professores da Educação Básica não são apenas executores de teorias gestadas externamente, fora do âmbito escolar.

Segue abaixo o quadro 02 que sintetiza algumas práticas interdisciplinares que foram desenvolvidas nas escolas que participam do programa.

Quadro 02: Exemplos de práticas interdisciplinares no PIBID-UFSCar

<b>Práticas interdisciplinares</b>	<b>Objetivos</b>
Estudo da realidade	Analisar juntamente com a comunidade da escola e de seu entorno o papel da escola e do conhecimento das diversas áreas de conhecimento no contexto atual. O estudo da realidade foi a primeira atividade interdisciplinar desenvolvida em São Carlos e Sorocaba no ano de 2009. Configurou-se como enfoque etnográfico.
Minicurso: Tópicos em História das Ciências	Refletir com os estudantes da Educação Básica como ocorreu o desenvolvimento do pensamento e da linguagem científica. Analisar a importância dos estudos e despertar, nos educandos, o pensamento reflexivo.
Projeto: Degradação e recuperação do meio ambiente	Planejar e desenvolver aulas teóricas e experimentos que mostram a importância de múltiplas ciências analisarem a conservação, a preservação e a remediação do meio ambiente.
Projeto: Brincadeiras tradicionais	Preparar e organizar atividades que envolvem: bingo, jogo dança das cadeiras, jogos de soma e subtração, amarelinha, corrida matemática, batata quente e corre cutia matemática, dominó de adição e subtração.
Projeto: Sustentabilidade	Refletir com os estudantes da Educação Básica o que significa o conceito de sustentabilidade. O projeto foi dividido em sete subáreas, a saber: 1) Formas de energia renováveis; 2) Reciclagem; 3) Água; 4) Desmatamento; 5) Poluição; 6) Tecnologias verdes e 7) Você mais a sustentabilidade.

Energia	Construir com os estudantes da Educação Básica uma usina hidrelétrica, de forma que eles pudessem refletir sobre os conhecimentos das diversas áreas de conhecimento, necessários para a efetivação de tal construção.
Projeto: Fica a dica	Elaborar manuais de orientação para a realização do ENEM, trazendo questões de anos anteriores e dicas para a resolução. Todos os integrantes do grupo interdisciplinar participavam da autoria de alguma parte do material.
Dinâmica no intervalo (recreio): a partir das temáticas: 1) Paradoxos, lógica, adivinhas e interpretação; 2) Envelhecimento; 3) O homem e as máquinas; 4) Produção e consumo do jeans.	Explorar as potencialidades didáticas que oferece esse espaço formativo. A atividade desenvolvida pelas áreas de Letras, Matemática e Filosofia a partir da temática de paradoxos, lógica, adivinhas e interpretação teve como objetivo trabalhar o raciocínio dos alunos. A atividade desenvolvida pelas áreas de Química, Filosofia e Matemática, intitulada “Envelhecimento”, teve como objetivo discutir aspectos relacionados ao envelhecimento, tais como saúde, beleza e questões sociais. A atividade desenvolvida pelas áreas de Filosofia, Educação Física, Matemática e Física, sobre a temática: “O homem e as máquinas”, teve como objetivo problematizar as relações humanas com as máquinas e discutir as possibilidades que a humanidade experimenta a cada nova invenção tecnológica. A atividade desenvolvida pelas áreas de Química, Matemática, Biologia e Filosofia, intitulada “Produção e consumo do jeans”, teve como objetivo problematizar consumismo e sociedade ambientalmente responsável.
Jornal do <i>Conde</i>	Divulgar os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Filosofia, Letras e Educação Física na EE Conde do Pinhal.
Feiras do Conhecimento	Divulgar os trabalhos e as atividades que vêm sendo desenvolvidos com os estudantes da Educação Básica, em todas as escolas, ao longo do ano letivo.

Elaborado pela autora

No próximo item apresentaremos um exemplo ilustrativo de um dos projetos interdisciplinares que foi desenvolvido em uma das escolas.

## Um exemplo que ilustra uma prática interdisciplinar: O projeto “Fica a dica”



O projeto “Fica a dica” foi a opção que, em 2010, uma das escolas envolvidas no programa fez para planejar práticas interdisciplinares com os licenciandos de seis áreas de conhecimento distintas: Biologia, Educação Física, Física, Letras, Matemática e Química. Tal opção pode ser compreendida “como um modelo didático-interdisciplinar”, segundo os pressupostos de Batista et al (2008). Concordamos com os autores que: o trabalho com projetos “se coloca como uma alternativa em condições de promover uma prática educativa interdisciplinar” (BATISTA ET AL, 2008, p. 209).

De alguma forma, os licenciandos envolvidos no PIBID-UFSCar explicitam essa forma de definir o papel de um projeto interdisciplinar quando afirmam que o “Fica a dica” era um projeto que buscava

[...] propiciar acesso aos conteúdos abordados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para alunos das Escolas Públicas da Cidade de São Carlos. É uma iniciativa de um grupo de alunos do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que visa, a partir de uma linguagem acessível e atraente, dar a oportunidade para os alunos que irão concluir o Ensino Médio no ano de 2010 para conhecerem mais sobre a prova, ficarem por dentro de datas e de conteúdos em relação ao ENEM (GRUPO DA ESCOLA ORLANDO PEREZ “ENEM”, 2010, p. 02).

Ou ainda quando o grupo indicou que o projeto seria

(...) dividido em duas frentes. A primeira será um material impresso de circulação quinzenal entregue a cada aluno do terceiro ano do Ensino Médio da escola Orlando Perez. Esse material chamará “#ficaadica”, uma referência a uma ferramenta midiática muito utilizada pelo jovem, o Twitter, que se utiliza dessa forma escrita para abordar tópicos mais comentados na internet. Ele conterá três partes: 1 – *Capa*: Capa simples com o logotipo do projeto e do PIBID. 2 - *Informações sobre o ENEM*: Com aproximadamente uma página, estarão contidas as informações referentes ao ENEM, datas, como ele funciona, além de contar um pouco sobre o SISU e sobre as universidades que aderiram a essa nova metodologia de seleção. 3 – *Informações sobre a prova, dividido por disciplinas*: Cada área será responsável por criar um tópico quinzenal, também de aproximadamente uma página, sobre os temas mais recorrentes na prova e como eles costumam aparecer. Com isso o aluno conhecerá um pouco a prova, ganhando um norte para seus estudos. Essa frente tem como objetivo informar o aluno, além de ambientá-lo ao ritmo e ao espírito que antecedem a prova, para que ele “entre no clima” que antecede um vestibular. A segunda frente será trabalhada no dia-a-dia escolar. Será uma ação que não interferirá de maneira alguma, nem no funcionamento escolar e nem no andamento das aulas. Para isso, será utilizado o jornal mural “Planeta Escola” onde serão fixados os horários de cada aluno bolsista de cada disciplina na escola. Com isso, os alunos que tiverem dúvidas ou quiserem dicas sobre o vestibular contarão com o “Plantão #ficaadica” que acontecerá com diferentes bolsistas no horário de intervalo. Esse plantão acontecerá todos os dias em que bolsistas estiverem na escola. Eles poderão não ser requisitados por nenhum aluno, porém tais bolsistas terão esse horário livre para quem quiser tirar suas dúvidas. Além disso, haverá um caixa de dúvidas que será criada para os alunos que tiverem perguntas, mas que não tenham acesso à internet, além de um e-mail para aqueles que possuem tal ferramenta (GRUPO DA ESCOLA ORLANDO PEREZ “ENEM”, 2010, p. 02-03).

Dessa forma, a prática educativa interdisciplinar de que falam Batista et al (2008) podem promover reflexões que nos indiquem que

A ideia do projeto não é ser um “Cursinho pré-vestibular” ou algo parecido. Sabemos que tais ações não serão suficientes, se isoladas de ações que cerquem o aluno de conhecimento. O que desejamos é propiciar a esse aluno de baixa renda, o contato com o vestibular. Acreditamos que muitas vezes ele é informado, mas um material como esse pode despertar nos que não pensam nisso, algo que os faça pensar, além de dar oportunidades para quem já sonha com uma Universidade gratuita de qualidade, de tirar suas dúvidas, conhecer

mais sobre uma prova, como administrá-la e quais são as possibilidades. O objetivo do “Projeto #ficaadica” é ser um norteador, um companheiro nessa caminhada rumo à democratização do Ensino Superior Público (GRUPO DA ESCOLA ORLANDO PEREZ “ENEM”, 2010, p. 03).

Ao mesmo tempo, enquanto prática interdisciplinar o projeto pode permitir que os envolvidos tenham certa autonomia para elaborar o seu próprio material didático

O manual “#ficaadica” será quinzenal, com as seguintes datas já definidas: Setembro: 1, 15, 29. Outubro: 6, 20. Novembro: 1. Nessas datas, portanto, serão entregues os manuais para os alunos. Para a execução do projeto, ficou acordado que os alunos bolsistas responsáveis terão que entregar suas partes comentadas (cada um na sua disciplina) com uma semana de antecedência para diagramação, correção, edição e impressão. Além disso, a quarta-feira às 12:30 no Núcleo de Formação de Professores ficou decidida como data e local para as discussões referentes ao projeto (GRUPO DA ESCOLA ORLANDO PEREZ “ENEM”, 2010, p. 03).

As discussões de que falam os licenciandos só fazem sentido se forem feitas por ‘todos os licenciandos envolvidos, neste caso, por uma equipe interdisciplinar. Segue abaixo informações sobre os integrantes da equipe, bem como sobre a área da Educação Física.



**pbid ufpr**

Projeto #ficaadica

Organização, revisão e ilustração da capa  
**Alexandre Santillo**

---

**Autores**

Química: Carimidei Corêa e Nayara Costa  
 Biologia: Bruno de Jesus  
 Física: André Burchetti  
 História: Renan Ferreira (Letras)  
 Geografia: Bruno de Jesus (Biologia)  
 Matemática: Fábio Praxavier e Guilherme Hirooka  
 Língua Estrangeira: Yáskia Oliveira e Alexandra Santillo  
 Redação: Alexandre Santillo  
 Educação Física: Viviane Ribeiro

---

Impresso na Universidade Federal de São Carlos através do PRID, da CAPES  
[www.pbid.ufscar.br](http://www.pbid.ufscar.br)

---

#ficaadica.blogspot.com  
 #ficaadica@fbvmail.com

### Educação Física

A Educação Física ganhou espaço no novo ENEM por meio da utilização da linguagem corporal, ligada à matriz de habilidades da área de Linguagens. O que está envolvido na prova é a capacidade de interpretação e do movimento do corpo. É necessário compreender as diversas manifestações culturais (danças, lutas, rituais e coreografias), aspectos que antes só eram ligados aos testes das disciplinas sociais, e reconhecer a importância das atividades físicas para o bem estar, conceito que pode ser cobrado na prova de Ciências. O Enem quer que o aluno tenha uma leitura cultural do mundo, então, a leitura da linguagem corporal nesse contexto serve a interpretação da linguagem não-verbal através do corpo.

**O que é linguagem corporal?**  
 Normalmente há uma associação entre a linguagem verbal e a linguagem corporal. Essa última é chamada de não-verbal, sem fala, sem voz. A linguagem corporal envolve não apenas os movimentos das membros e do tronco, mas também as expressões faciais e o que elas transmitem.

**Como podemos entendê-la melhor?**  
 Há a gente quem para pensar, o indivíduo corporal é algo que desmaterializa desde bebê. Surge através dele consequências no desenvolver cognitivo. O que acontece é que as escolas tentam um pouco se movimentar. Nas crianças, a frase que mais escutam é “fique quieto!”. Nas as áreas e as professoras também precisam entender que o movimento melhora o aprendizado de forma geral.

**Como o assunto será cobrado na prova?**  
 Alguns de fato que estão incorporando físicas no corpo:  
 - Na construção de imagens e textos;  
 - Na área de física que envolve densidade e velocidade no texto ou na imagem a comunicação corporal (não-verbal);  
 - O que precisa entender a importância do movimento nas construções culturais (danças, rituais religiosos e coreografias). Essa habilidade deve ser cobrada na prova de português e de história.  
 - Nos questões da área de ciências, o conhecimento da linguagem corporal deve ser cobrada ao bem estar e a saúde.

**Temas relacionados à linguagem corporal**

- Performance corporal e identidades juvenis;
- Músicas e coreografias urbanas em corpos masculinos e femininos na sociedade atual;
- Estética física e saúde;
- O corpo e a expressão artística e cultural;
- O corpo no mundo das mídias e como produção da cultura;
- Práticas corporais e autônomas;
- O esporte, a dança, as lutas, os jogos e as brincadeiras.

Parte integrante do material impresso (GRUPO DA ESCOLA ORLANDO PEREZ “ENEM”, 2010).

Ao analisarmos o material impresso, constatamos que todas as áreas que o ENEM avalia estavam contempladas, incluindo-se as áreas de História e de Geografia, ainda que, no campus de São Carlos, essas licenciaturas inexistam. Isso quer dizer que os licenciandos das áreas de Letras e Biologia, assumiram a organização e o planejamento das atividades das áreas de História e de Geografia, respectivamente. Tinham um desafio que envolvia a questão: como organizar tais atividades, a partir de conhecimentos específicos das áreas de Letras e Biologia?

Essa pergunta tem pelo menos uma resposta: organizando e planejando as atividades de forma coletiva, de forma compartilhada, de forma a integrar as diversas áreas de conhecimento, conforme os pressupostos de Klein (2001), Lenoir (2001), das DCN (2002) e de Fazenda (2003).

Do ponto de vista de um dos integrantes do grupo interdisciplinar, o qual foi denominado de *L*, essa integração entre as áreas só pode ser materializada “em locais diferentes da sala de aula” (*L*, 2010, p. 02, portfólio). Ou seja, em outros espaços da escola. Aqui, fica evidente que, nas salas de aula prevalece a disciplinaridade, considerando-se que, durante o desenvolvimento do projeto, os licenciandos se organizavam para desenvolver as atividades em duplas ou trios, os quais eram compostos por áreas diferentes.

O licenciando indica ainda que a equipe estruturou o projeto em momentos e nos dá informações sobre a produção e divulgação do material produzido

O projeto ficou dividido em três momentos: Reuniões no núcleo de professores para discussão do projeto e aprimoramento dos materiais; Produção dos materiais pelos bolsistas, respectivo a sua área; Entrega dos materiais aos alunos e divulgação do material (pessoalmente aos alunos, através dos professores e pelo site do projeto). No projeto interdisciplinar “Fica a Dica” os bolsistas do PIBID produziram materiais (blocos) impressos e digitalizados disponibilizados no site do projeto “Fica a Dica” que tinham por objetivo informar o aluno das

novidades da prova do ENEM. A experiência de participar da produção do material do projeto “Fica a Dica” foi muito interessante principalmente no sentido de motivar os alunos a tentarem uma vaga em universidades como a UFSCar. Porém, para mim, o projeto “Fica a Dica” tem um objetivo que ainda não está claro para todos os que produzem o material e, portanto os materiais produzidos e a forma como foram distribuídos estão precários. Em minha opinião, o site do projeto deveria ser mais utilizado para divulgação do material e o nosso objetivo com o projeto deveria ser cativar os alunos, motivar para que tentem uma vaga na universidade, por exemplo. Acredito que em um projeto como o “Fica a Dica” é essencial analisar a sua viabilidade e seu objetivo, senão nós acabamos perdendo tempo e oportunidades. Deveríamos pensar melhor em como esclarecer aos alunos da escola a importância do ENEM para se conquistar uma vaga na faculdade e os cursos oferecidos pelas universidades. Entendo que esse deveria ser o nosso foco (L, 2010, p. 02-03, portfólio).

A fala de L mostra que elaborar um projeto de cunho interdisciplinar constituiu-se em um desafio, uma vez que, nem todos os integrantes tinham o mesmo foco e objetivo, considerando-se que, até aquele momento, licenciandos de áreas distintas nunca haviam tido a oportunidade de vivenciar práticas interdisciplinares, junto aos estudantes da Educação Básica, a partir de uma mesma temática, neste caso, o ENEM.

Essa temática era uma das demandas da escola, considerando-se que, naquele contexto, até então, os alunos da Educação Básica não mostravam interesse em participar desse exame. Não é a toa que este projeto materializava os objetivos do Eixo 5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e para a valorização do conhecimento, indicados em parágrafos anteriores.

No entanto, L ao escrever seu portfólio explicita suas dúvidas que envolvem tanto as demandas da escola, quanto as perspectivas dos alunos da Educação Básica: “penso se neste projeto “Fica a Dica” estamos conseguindo lidar com as demandas da escola. Uma vez que os alunos criam perspectivas quanto a sua carreira profissional, acredito que é um ponto positivo para o trabalho que

estamos desenvolvendo” (*L*, 2010, p. 03, portfólio). Há aqui, outro desafio.

Ou seja, ao desenvolver práticas interdisciplinares as reflexões e questionamentos de *L*, dizem respeito a avaliação, ao foco do projeto e as expectativas dos estudantes, além das que descreveu anteriormente

Questiono: será que estamos trazendo novas expectativas aos alunos quanto a seu futuro profissional ou só estamos entregando um material que fala de questões de uma prova? Qual a intenção de divulgarmos essa prova? Será que o aluno tem conhecimento dos cursos que poderá escolher? Qual é o foco do projeto? Incentivamos (com informações importantes sobre a universidade, os cursos disponíveis, as bolsas que são oferecidas como ajuda aos alunos de baixa renda, etc.) ou trabalhamos como monitores que preparam alunos para a prova? A partir do momento em que entregamos uma ficha aos alunos para que eles entreguem com as respostas, mesmo que isso não seja tão formal como a avaliação escrita está avaliando o aluno, os seus conhecimentos e da mesma forma que a prova do ENEM faz. Será que temos condições de atender as dúvidas dos alunos de forma qualitativa sem que haja interferências no andamento das aulas. É um grande desafio a se pensar antes de entregar os materiais. Eu fiz parte da elaboração do projeto e todas essas críticas servem também como autocrítica para que se melhore o projeto. Entendo que essas perguntas demandam tempo, muitas reuniões e reflexões para serem respondidas. Mas com o interesse e o apoio do grupo todo acredito que melhoraremos (*L*, 2010, p. 03-04, portfólio).

Ao analisarmos a fala de *L*, a partir dos teóricos que citamos não há como negar a importância em se investir em práticas interdisciplinares na formação de professores. É a partir dessas práticas que os futuros professores podem questionar o ensino que pretendem ministrar. É a partir da elaboração de projetos interdisciplinares e da organização das atividades que o compõe, de forma compartilhada que podem enxergar as possibilidades de integrar as áreas de conhecimento. Nesse sentido podem se aprofundar na relação disciplinaridade-interdisciplinaridade que

permeia o conhecimento das diversas áreas de conhecimento, ainda que seja a partir do ENEM.

Ao mesmo tempo, podem criar novas possibilidades para desenvolver práticas escolares interdisciplinares em outros espaços da escola, de forma que os estudantes da Educação Básica possam compreender que os conhecimentos não são isolados e fragmentados. Possuem conexões que, a primeira vista, podem não ser percebidas.

### **Considerações finais**

Os professores da Educação Básica e da universidade, no âmbito do PIBID-UFSCar, no período de 2008 a fevereiro de 2018, têm se preocupado em formar futuros professores que aceitem o desafio de desenvolver práticas interdisciplinares através da parceria compartilhada.

Assim, a exemplo de Batista et al (2008, p. 238) durante a escrita deste capítulo:

Apresentamos as etapas que podem orientar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma ação interdisciplinar (...), objetivando que estas funcionem como um guia para o desenvolvimento das ações, sem se colocar como atividades *estranhas ou fixas*, mas como orientadoras de um processo pedagógico. Tal processo entendido como uma prática pedagógica que deve guardar a dimensão de uma práxis pedagógica, uma noção de organicidade de processo que considera inseparáveis a comunidade escolar, as realidades sócio-culturais, as bases epistêmicas e a didática das ciências (BATISTA ET AL, 2008, p. 238).

Neste sentido, para além dos desafios que já apresentamos talvez o maior deles esteja relacionado a aprender a trabalhar *com* o outro, bem como a aprender a pensar a escola e as áreas de conhecimento, incluindo-se os cursos de licenciaturas e de formação continuada de forma integrada.

## Referências

- BATISTA, I.L.; LAVAQUI, V.; SALVI, R. F. Interdisciplinaridade escolar no Ensino Médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos. *Investigações em Ensino de Ciências – V13(2)*, pp.209-239, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/440/258>. Acesso em: 24/05/2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 24/05/2018.
- FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003, 85p.
- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005, 168 p.
- GAMA, R.P.; SOUSA, M.C. Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores. *Interacções*, Nº. 18, pp. 131-156, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/462>>. Acesso em: 24/05/2018.
- KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- SOUSA, M.C. Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: contribuições do PIBID. *Espaço Plural*, Ano XIII, Nº 26, p. 55-69, 1º Semestre 2012. Disponível em [file:///C:/Users/Maria%20do%20Carmo/Downloads/8316-29931-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20do%20Carmo/Downloads/8316-29931-1-PB%20(4).pdf)>. Acesso em 24/05/2018.

# APRENDENDO A SER SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lílian Aparecida Ferreira  
Glauco Nunes Souto Ramos  
Fernando Donizete Alves.  
Osmar Moreira de Souza Júnior  
Denise Aparecida Correa  
Andresa de Souza Ugaya

## Situando o estudo

Dentre os vários conhecimentos específicos da formação inicial de professores, as experiências relacionadas ao contexto da profissão se mostram como temáticas importantes. Afinal, não são poucos os autores que sinalizam para a necessidade de a formação inicial envolver a perspectiva da racionalidade prática, ou seja, a centralidade do campo de trabalho da docência na dinâmica curricular e estrutural nos cursos de formação de professores (PERRENOUD, 1993; ZEICHNER, 1993; PEREZ-GOMEZ, 1995; MARCELO-GARCIA, 1998; PIMENTA, 1998).

No Brasil, a demarcação de um modelo que transitasse no campo do reconhecimento de uma “epistemologia da prática” na docência (TARDIF, 2002), valorizando as experiências concretas de ação, organizadas e orientadas, como espaço fértil para a construção de saberes, foi divulgada nacionalmente, em âmbito documental, com as diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2001).

De modo semelhante aos vários cursos de licenciatura voltados para a formação docente no contexto brasileiro, na Educação Física (EF) são recorrentes os apontamentos acerca dos dilemas vividos na formação inicial de professores (FREITAS & RAMOS, 2012). Estudos

evidenciam a necessidade de ajustes curriculares, especialmente vinculados às experiências da prática profissional (MARCON, NASCIMENTO & GRAÇA, 2007), dado o distanciamento da escola e da realidade da profissão percebido pelos alunos ao concluírem os cursos superiores. Outros ainda acenam para alterações de cunho mais significativos propondo mudanças de paradigma (REZER & FENSTERSEIFER, 2008). Há também aqueles que dão vida às angústias sentidas pelos futuros professores de EF (FARIAS *et al.*, 2008). Enfim, contextos emblemáticos da carência por novas mobilizações em prol de ações para superação de uma formação inicial menos distante da intervenção profissional na escola.

O reconhecimento destes dilemas e impasses educacionais não pode nos imobilizar; ao contrário, deve nos alertar para a construção de uma postura crítica e para a produção de ações que possam favorecer novos diálogos, outros olhares e percepções inovadoras acerca da formação inicial de professores.

Nesse contexto é que surge, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 2007 e que tem como objetivo inserir graduandos de licenciaturas na realidade educacional das escolas, a fim de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

De acordo com Brasil (2007) o PIBID tem como objetivos:

- I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III – promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (s/p).

Tal programa, de acordo com o Edital MEC/CAPES/FNDE (BRASIL, 2007), realizou sua primeira chamada pública para as universidades em 12 de dezembro de 2007. As instituições de ensino superior, especificamente as federais, interessadas no edital público, se inscreviam e apresentavam uma proposta de projeto de acordo com sua realidade institucional. A partir do Edital Capes/DEB 02/2009 o programa PIBID passou a incorporar, além das Instituições públicas de Educação Superior federais, as estaduais.

O PIBID (BRASIL, 2013) é desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES), desde que os projetos sejam submetidos aos editais e aprovados, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Apresenta em sua estrutura o envolvimento de cinco modalidades de bolsas para os participantes, a saber:

- 1) *Iniciação à docência*: para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto;
- 2) *Supervisão*: para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura;
- 3) *Coordenação de área*: para professores da licenciatura que coordenam subprojetos;
- 4) *Coordenação de área de gestão de processos educacionais*: para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES;
- 5) *Coordenação institucional*: para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.

Especificamente com relação aos professores supervisores (PS), são estabelecidas as seguintes atribuições (BRASIL, 2013):

- Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto.
- Elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID [início da docência].

- Controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades.
- Participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto.
- Crie e mantenha atualizado um currículo na Plataforma Freire. Ele costuma ser solicitado por instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios.

Passando do cenário do PIBID para o do professor em início de carreira, na definição de Ribeiro (citado por PACHECO & FLORES, 1999), é aquele que,

[...] tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência (p.110).

Outros tantos aspectos ainda podem ser considerados para caracterizar o professor iniciante. Gonçalves (1995), por exemplo, define o professor iniciante como sendo aquele que se encontra entre o primeiro e o quarto anos de atuação. Já Huberman (1995) estabelece que o professor em início de carreira está entre o primeiro e terceiro ano de exercício profissional. Há, segundo esses autores, uma série de elementos que ajudam a caracterizar essa fase, além do *tempo* de exercício docente.

Silva (1997), baseada nos estudos de Veenman e Fuller, faz uma distribuição dos problemas mais destacados no início da docência e os organiza a partir de três categorias:

A primeira revela a preocupação do professor em ser aceito pela comunidade escolar, na qual emergem problemas como: disciplina, desmotivação dos alunos, culturas diferentes e origem social dos alunos, relação com pais/colegas, condições materiais, carga horária, falta de tempo livre, conhecimento da política da escola e suas regras, conhecimento dos conteúdos que leciona, turmas numerosas e relação com diretores/administradores.

Na segunda categoria, destacam-se as relações que os novatos estabelecem com os processos de ensino. Os problemas destacados são: organização do trabalho na aula, planejamento, uso efetivo de manuais e de diferentes metodologias.

A terceira categoria trata das preocupações que os iniciantes manifestam com a aprendizagem dos alunos. Os problemas são: gestão das diferenças individuais, gestão dos problemas individuais, determinação do nível de aprendizagem, alunos com baixo nível de aprendizagem e a avaliação.

Em que pesem estas características que apontam desafios significativos para o docente iniciante, há que se considerar também processos de amadurecimento conquistados por este profissional no período em que é concebido como iniciante. Estudos como os de Leal e Ferreira (2011), Amorim Filho, Ferreira & Ramos (2014) e Costa (2014), evidenciam professores de EF em início de carreira sendo considerados bem-sucedidos pelos seus pares e comunidade escolar, tendo em vista o trabalho comprometido e de boa qualidade que desenvolvem.

É neste cenário que este professor, ex-aluno e bolsista do PIBID (ALVES, RAMOS & SOUZA JÚNIOR, 2015) agora se estabelecendo como professor em início de carreira, poderá receber bolsistas do PIBID ou ainda estagiários das licenciaturas.

No Brasil, estudos sobre os PS (Professores Supervisores), que são aqueles que recebem os licenciandos em suas aulas e ficam com a responsabilidade de partilhar os processos formativos, ainda são escassos. Encontramos na literatura os trabalhos de Benites, Souza Neto, Borges & Cyrino (2012) e Silveira, Batista & Pereira (2014) que apontam elementos do professor responsável pelo acompanhamento do estudante no ambiente escolar em situações de *estágios*<sup>1</sup> na

---

<sup>1</sup> Alertamos aqui para as diferenças, em termos de objetivos, estruturação, organização e operacionalização, entre os estágios curriculares obrigatórios – exigidos pela legislação para todas as licenciaturas no país – e as características específicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em hipótese alguma, neste trabalho, pretendemos analisar e/ou comparar ambos processos formativos. Contudo, em termos de características e função desse profissional colaborador/supervisor, utilizaremos elementos da bibliografia encontrada para dar suporte à nossa discussão.

formação inicial, mas sem uma terminologia consensual para este profissional. Para os primeiros autores, o mesmo é identificado por *professor colaborador*; enquanto que os últimos indicam *professor cooperante*. Em ambos os casos, é utilizada a sigla “PC”.

Além da nomenclatura não ser consensual, as características e atribuições caminham no mesmo sentido. Vejamos.

Para Benites *et al.* (2012):

O PC, é o professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de estágio curricular supervisionado, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Este professor ocupa um lugar privilegiado durante o momento do estágio, mas, na grande maioria das vezes é alguém que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professor, notando-se uma lacuna neste processo (p.14).

Os autores ainda comprovam que, na legislação brasileira, não há nenhum tipo de referência a este importante profissional que vai colaborar com a formação inicial de futuros professores da educação básica. Esporádicas e pontuais são as ações de alguns docentes universitários que se preocupam com a formação contínua do professor colaborador.

Já Silveira *et al.* (2014) fazem um estudo de revisão sistemática da literatura para identificar o perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional. Partem da caracterização de que este professor

[...] é referenciado como sendo uma peça fundamental neste processo de formação. A ele compete acercar-se das questões que moldam o processo supervisivo, estejam estas relacionadas com o planeamento didático, com a gestão do tempo ou com as relações interpessoais (p.310).

Glenn (2006 citado por SILVEIRA *et al.*, 2014, p.318), constata que o [...] *fornecimento de um feedback construtivo, a partilha de conhecimentos e ideias, a permissividade e a capacidade de criar um ambiente de trabalho positivo, são os aspetos fundamentais para um professor cooperante. Indica que os PC podem dar liberdade de iniciativa aos estudantes estagiários, mas que [...] o excesso de permissividade não é de todo aconselhável, uma vez que os futuros professores ainda não estão preparados para assumir essa responsabilidade.*

O trabalho de Spencer (2007 citado por SILVEIRA *et al.*, 2014) caminha [...] *para um ideal de formação contínua, característica fundamental no perfil de competências de um PC eficiente e eficaz (p.318), já que este precisa estar constantemente atualizado e comprometido com a área para que possa contribuir efetivamente com os alunos, futuros professores.*

Por outro lado, Silveira *et al.* (2014), com base nos estudos de Damar e Gursoy (2011), indicam que os próprios professores cooperantes parecem *ter uma concepção [...] muito generalista em relação às suas funções e papéis. Para esses autores, há grande discordância entre o modo como os PCs idealizam a sua contribuição para o processo, com a que eles contribuem na realidade, assim como existe uma disparidade entre o que eles pensam ser a cooperação ideal (...) e a que efetivamente parecem prestar (p.319).*

Após a revisão de literatura feita com 24 estudos científicos selecionados no período de 2000 a 2011, em duas bases de dados eletrônicas (EBSCO e Digital Dissertations & Theses), os autores concluem:

Em síntese, é visível que apesar de todo o investimento da pesquisa na área da supervisão, a caracterização do perfil do PC ainda carece de uma delimitação superior da sua configuração. Por conseguinte, é importante que se continue, cada vez mais, a desenvolver estudos que procurem especificar de forma concreta os seus papéis, funções e características, de modo a que esta atividade, que é de extrema importância no processo formativo do futuro profissional da docência, se reconfigure e reestruture (SILVEIRA *et al.*, 2014, p.319).

No entendimento de que o início da carreira docente pode também alimentar informações que nos ajudem a refletir sobre o papel do PS para a formação de futuros professores, retomamos os apontamentos iniciais deste texto. Para tal nos valem de Pimenta (1998), com a qual concordamos, ao afirmar que os constructos acerca do que é a docência tem início muito antes da formação da graduação junto ao ensino superior, uma vez que envolvem os percursos e trajetões construídos pelas histórias de vida das pessoas desde que ingressam, como estudantes, nos primeiros anos escolares.

Diante dessa afirmativa, ficam as questões:

- Será que os ex-alunos bolsistas do PIBID, agora como docentes em início de carreira, incorporaram ou não algum tipo de conhecimento acerca do papel de PS?

- Qual(is) perspectiva(s) de PS é(são) apresentada(s) pelos professores iniciantes?

Com tal demarcação teórica, o objetivo desta investigação foi analisar o olhar de professores iniciantes de Educação Física sobre o papel do professor supervisor para a formação de futuros docentes.

## **Metodologia**

A investigação em questão se orientou pela pesquisa exploratória, considerando que tal tipo de abordagem busca desvelar um campo ainda novo (GIL, 2009). E o PIBID, com nove anos de desenvolvimento, instiga a construção de quadros teóricos com análises iniciais.

A técnica de coleta empreendida foi o questionário que, de acordo com Minayo (2002), é constituído por uma lista de perguntas mediante a qual se obtém informações de um sujeito por meio de respostas escritas por este mesmo sujeito. Tal instrumento foi enviado aos participantes para os seus endereços eletrônicos (e-mails), posteriormente, respondido por eles aos pesquisadores do estudo, por e-mail.

Temos duas universidades públicas envolvidas nesta pesquisa: a) federal, na qual a área de EF foi incorporada ao projeto geral do PIBID em 2010 e participa até os dias atuais; b) estadual, com um *campus* específico, teve a área da EF articulada ao PIBID a partir de 2011, permanecendo até o presente momento.

Esta demarcação das características do PIBID se associa a esta pesquisa por conta de os sujeitos do estudo terem participado deste programa como alunos bolsistas durante a licenciatura em EF e, ao terem concluído, atuavam como professores em instituições escolares. Portanto, todos estes ex-alunos e bolsistas do PIBID, estavam iniciando a carreira docente.

Os participantes do estudo foram 13 professores iniciantes de EF sendo 5 sujeitos de uma universidade federal e 8 de uma estadual.

Os procedimentos de análise dos dados se orientaram pela estrutura de Gomes (2002): a) ordenação dos dados: mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das respostas, releitura do material, organização dos dados em quadros de análise); b) classificação dos dados: com base no que é relevante nos textos, elaboração das categorias específicas; c) análise final: estabelecendo articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões do estudo com base no objetivo.

## **Apresentação e análise dos resultados**

Em relação aos professores iniciantes de EF participantes desta pesquisa, percebemos pela análise do Quadro 1, que, na universidade federal, os mesmos permaneceram no PIBID entre 1 e 3 anos. Já na estadual, a permanência foi de 1 a 2 anos. Além disso, agora como professores em início de carreira, estão entre o primeiro e terceiro ano de atuação profissional.

Quadro 1. Caracterização dos professores iniciantes de EF participantes da pesquisa: nome, permanência no PIBID, universidade pública de origem e tempo de docência na escola.

NOME FICTÍCIO	TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PIBID, em ano(s)	UNIVERSIDADE PÚBLICA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA, em ano(s)
Luiz	2	Federal	1
Maria	1	Federal	2
Laura	1	Federal	1
Patrícia	3	Federal	2 ½
Joana	2	Federal	3
Marcos	2	Estadual	2
Virgínia	2	Estadual	2
Carlos	2	Estadual	2
Rita	2	Estadual	2
Caíque	1 ½	Estadual	1
André	1 ½	Estadual	1
Elisa	1	Estadual	1
Renato	1	Estadual	1

Ainda que existissem orientações gerais/comuns correspondentes ao edital do PIBID, cada projeto coordenado por determinada universidade tinha autonomia para definir os critérios de seleção e permanência dos alunos, tais como: período/ano do curso de licenciatura do aluno, disponibilidade para participar das atividades previstas na universidade e nas escolas, envolvimento com as questões relacionadas à formação/atuação docente, colaboração com os envolvidos no programa (supervisores, alunos da escola, outros bolsistas e coordenadores), entre outros.

Os alunos bolsistas também podiam solicitar a saída do programa por vários motivos, como: falta de tempo para todas as atividades propostas, não afinidade com as questões da escola e da EF na escola, não envolvimento com os participantes do grupo, opção por outro tipo de bolsa de estudos etc.

As atividades/tarefas realizadas pelos alunos bolsistas do PIBID foram muitas e diversas. Especificamente, nas duas universidades analisadas e no que se refere às relações com os PS, eram destacadas atividades nas escolas e também nas universidades, zelando por uma dinâmica que valorizava tanto o acompanhamento, participação e regência nas aulas, reuniões com o corpo docente e os pais dos alunos junto às escolas quanto discussões gerais sobre educação, avaliações sobre as aulas e planejamentos das mesmas nas universidades.

Apesar do pouco tempo atuando na profissão docente, 6 participantes do estudo assinalaram a experiência como um fator importante para ser compartilhado com os futuros-professores.

Conselhos a partir da experiência (Luiz).

A partir da experiência, enfatizar situações recorrentes da prática pedagógica (Patrícia).

Através da experiência, orientar acerca das dificuldades e propostas apresentadas pelos estudantes. (Marcos)

Passar a experiência para dar base e confiança (Renato).

Parece interessante identificar que estes professores iniciantes já reconhecem a experiência como um importante saber para a docência, o que denota o reconhecimento de uma epistemologia da prática (TARDIF, 2002).

Para além deste reconhecimento, o sentido de experiência apresentado pelos participantes também nos possibilita um vínculo ao que defende Larrosa Bondia (2002), quando escreve que a experiência é algo que nos acontece e o modo como lhe atribuímos sentido. Neste caso, o sujeito da experiência [...] *seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos* (p.24) e ainda que o

acontecimento [...] afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. (Larrosa Bondía, 2011, p. 7). Por esta perspectiva a experiência não é algo dependente de um tempo de realização de algo, pois como apontam Lima e Reali (2002) o tempo, na profissão docente, [...] pode conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas (p.225).

Neste sentido, e no caso dos professores iniciantes deste estudo, a situação vivida como bolsista do PIBID parece ter sido mais efetiva que a pouca temporalidade como docentes no que responde à valorização do saber da experiência.

Interessante associar também este posicionamento dos docentes iniciantes sobre o papel de PS ao estudo de Benites *et. al.* (2012) ao constatarem que os professores com mais de 9 anos de atuação e que exerciam o papel de supervisores/colaboradores, também destacaram a experiência como uma rica fonte de aconselhamento e orientação dos futuros-professores.

A valorização da experimentação prática da profissão foi outro aspecto destacado pelos participantes. Ao todo foram 4 docentes iniciantes que evidenciaram este aspecto como sendo um elemento relevante do processo para se formar como professor.

Enfoque voltado para a dimensão da prática docente (Maria).

Proporcionando situações da realidade docente (Rita).

Mais oportunidades para ministrarem as aulas (Caique).

A experimentação da prática profissional e a sua realidade parecem se mostrar como uma legítima configuração daquilo que é mais característico da ação docente para estes participantes. Apesar disso, como destacam Silveira *et. al.* (2014), as pesquisas sobre PS/cooperantes esbarram na indefinição acerca de permissividade e restrições sobre a atuação dos futuros-professores quando supervisionados. Ou seja, ainda que a prática da profissão,

destacadamente por meio das regências, possa se constituir como um conhecimento de base para a formação de professores, os supervisores não sabem ao certo como conduzir e mediar esta aprendizagem no campo profissional. A dúvida entre ser diretivo, ser colaborativo ou ser nada diretivo, dificulta a organização desta dinâmica formativa, o que pode comprometer a adequada formação dos futuros-professores. Sob este aspecto, somente um dos professores iniciantes se manifestou:

Permitiria atuação em conjunto, de forma ativa e com orientação (Virgínia).

Outra interpretação possível, que resulta da análise das respostas dos participantes do estudo sobre a questão da experimentação da prática profissional, pode estar relacionada ao cenário das dificuldades e formas efetivas empreendidas pelo professor da escola para encaminhá-las. Ainda que a compreensão de que os contextos da educação escolar sejam complexos e singulares, as incertezas ampliam o sentimento de insegurança por parte dos futuros-professores. Neste sentido, os professores iniciantes deste nosso estudo, parecem ter se atentado para este apontamento, demonstrando esta preocupação na formação de futuros-professores.

Talvez a proposição para os supervisores seria a de iniciar com os futuros-professores este processo de experimentação com situações de ensino nas quais as dificuldades pudessem ir lentamente sendo aumentadas, o que contribuiria para uma melhor articulação entre a experimentação profissional e a constituição de um sentimento cada vez mais fortalecido de segurança em ser/se fazer docente

As questões correspondentes à natureza do ensino apareceram nas manifestações de 4 professores, destacando-se especificamente: a ressignificação dos métodos de ensino; sistematização dos conteúdos; os objetivos e os planos de aula.

Embora o foco nas questões relativas ao ensino seja uma característica das demandas manifestadas por professores em início de carreira, como identificou Silva (1997), o mesmo pode ser dito sobre os apontamentos de PS da pesquisa de Benites *et. al.* (2012). A preocupação com o conteúdo e as estratégias de ensino, neste sentido, se alinham e parecem equilibrar uma relação que irá se constituir por um tipo de demanda que se tenta atender com determinadas ações. Vale destacar que os PS participantes do estudo de Benites *et. al.* (2012) atuavam há mais de 9 anos e há 3 anos recebiam, no papel de supervisores, futuros-professores como estagiários em suas escolas.

Compreendendo este contexto, nos aventuramos a apontar que os professores iniciantes do nosso estudo manifestaram preocupações formativas, características para o papel de PS, semelhantes às dos professores com mais tempo de atuação profissional e experiência como supervisores.

Correspondente ao conhecimento mais amplo da escola, como um dos conhecimentos que deveria ser possibilitado aos futuros-professores pelos supervisores, na opinião dos docentes iniciantes investigados neste estudo, foram destacadas 3 manifestações:

Conhecimento do Projeto Político Pedagógica da escola. Aumentar o entrosamento entre professores, direção e funcionários (Maria).

Auxiliando nas dificuldades diárias da escola: parte administrativa (compra de materiais, cursos, torneios) (Laura).

Participação para além das aulas: reuniões, diários de classe... (Elisa).

Sob perspectiva, diferentemente de Silva (1997), ao apontar que o elemento destacado pelos iniciantes está assentado nas questões vinculadas à comunidade escolar, os professores em início de carreira aqui investigados evidenciaram esta preocupação como um dos itens que precisa ser tratado pelo PS sem, no entanto, dar relevo principal para este aspecto.

Ainda que não tenham sido indicados como sendo os elementos formativos de destaque, o conhecimento da estrutura, das condições materiais, da lógica e da dinâmica escolar revelam uma preocupação com a ampliação do campo profissional docente para além de sua sala de aula, trazendo indícios possíveis para o reconhecimento de que as questões vinculadas à comunidade escolar influenciam a ação dos professores e vice-versa.

É neste sentido que a escola, reconhecida como instituição de ensino, também precisaria se tornar uma instituição que aprende, assumindo-se como um mosaico articulado e interdependente. Sem dúvida que, este percurso de nova constituição da identidade das instituições escolares, passa pela necessidade de políticas públicas e a demarcação de uma concepção de escola e professores como comunidades de aprendizagem. Isto muda a configuração do sentido de um lugar que somente ensina para um outro que reciprocamente ensina e aprende. Nessa interação formativa, defendemos que o exercício de PS alimentaria ainda mais este processo, ampliando as relações de troca, reflexão, avaliação, projetos entre os vários atores da escola.

### **Algumas considerações**

O que pudemos perceber, ao longo desta pesquisa, é que a experiência vivida junto ao PIBID com os PS, parece ter contribuído com a constituição de um novo campo de ação para os professores iniciantes e influenciá-los na constituição deste papel enquanto docentes.

Embora sejam várias as análises críticas que possam ser feitas em relação à ausência de uma política pública brasileira para a formação de PS (entendidos aqui como aqueles que receberão futuros-professores em suas aulas e, portanto, são coparticipes de seus processos de formação), especificamente com relação aos estágios curriculares supervisionados e a disputa gerada na associação com o PIBID, (JARDILINO, 2014), os resultados desta

pesquisa apontaram para a consolidação de uma perspectiva de trabalho efetivo na relação entre PS e futuros-professores.

Estes ex-futuros-professores, agora na condição de docentes em início de carreira, graças ao PIBID puderam construir uma imagem profissional do que é ser supervisor, manifestando importantes elementos que poderão mobilizar ao exercerem este papel nas escolas onde atuam.

De modo recíproco ao acima apresentado, a vivência destas relações por parte dos professores iniciantes, inaugura também novas construções acerca do início da carreira docente, demarcando identificações de outros cenários e caracterizações desta importante fase profissional da carreira de professor.

Todos estes apontamentos nos instigam a defender a necessidade de novos estudos que nos possibilitem mais articulações e reflexões acerca da temática de professores iniciantes.

## Referências

ALVES, F. D.; RAMOS, G. N. S. & SOUZA JÚNIOR, O. M. (Org.) **Formação inicial de professores de educação física: experiências do PIBID/UFSCar**. Curitiba: CRV, 2015.

AMORIM FILHO, M. L.; FERREIRA, L. A. & RAMOS, G. N. S. Professor iniciante de educação física: valorizando trajetórias e conquistas a partir do memorial descritivo. In: IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFP, 2014. CD-rom.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C. & CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.20, n.4, p. 13-25, 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, 2007.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009**, de 08 de maio de 2001.
- BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre a atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2013.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 22, no. 03, p.87-103, 2001.
- COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J.; SAAD, M. A.; TEIXEIRA, A. S.; SALLES, W. N.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, 2008.
- FREITAS, J. T. & RAMOS, G. N. S. Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago. *Anais...* Santiago: UCC, 2012. CD-rom.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, R. A. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p.141-169.
- HUBERMAN, M. (1995). Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-61.
- JARDILINO, J. R. L. (2014). Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p.353-366, 2014.

- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA BONDÍA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LEAL, P. H.; FERREIRA, L. A. Refletindo sobre a experiência docente na educação física escolar. In: GONÇALVES JUNIOR, L.; CORREA, D. A.; RODRIGUES, C. **Educação e experiência construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba/Paraná: CRV, 2011, p.69-94.
- LIMA, S. M. DE, REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica). In: MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.217-235.
- MARCELO-GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.09, p.51-75, 1998.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.
- PÉREZ GÓMES, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995, p.95-114.
- PERRENOUD, P. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1993.

- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Encontro de educação continuada: escola pública estadual na UFSCar/PEC. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 1988, p.33-44.
- REZER, R. R; FENSTERSEIFER, P. E. R. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.3, p.319-329, 2008.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p.51-80.
- SILVEIRA, G. C. P. S.; BATISTA, P. M. F. & PEREIRA, A. L. T. N. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v.25, n.2, p. 309-321, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. (1993). **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa/Portugal: Educa, 1993.



# PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS COM USO DE PORTFÓLIO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID-LETRAS DA UFSCAR<sup>1</sup>

Isadora Valencise Gregolin<sup>2</sup>

## 1. Processo de formação de professores na contemporaneidade

Atualmente, é consenso entre pesquisadores na área de formação de professores a premissa de que vivemos em um contexto de mudanças e incertezas (VIEIRA, 2006; IMBERNÓN, 2009), o que impõe uma série de novas exigências e “competências” profissionais aos docentes. Gatti, Barretto e André (2011), ao discutirem o estado da arte de políticas docentes no Brasil, afirmam que:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.25-26).

Nesse contexto de mudanças e incertezas, a formação inicial e continuada de professores deve levar em conta que o processo de ensino consiste de:

---

<sup>1</sup> Uma versão inicial deste texto foi publicada nos Anais do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 2016, p.953. Disponível em: [http://abralin.org/site/data/uploads/vol-2-diagramado\\_final.pdf](http://abralin.org/site/data/uploads/vol-2-diagramado_final.pdf) Acesso em: 10.abr 2018.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Email: [isadora.gregolin@gmail.com](mailto:isadora.gregolin@gmail.com)

Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007). São disposições subjetivas que, porém, se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto socioprofissional significativo por cada educador(a). (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.25-26).

Cientes da importância do papel da linguagem nas formas de organização social e profissional, compartilhamos do pressuposto teórico de que a ação, mediada pela linguagem, é o resultado da apropriação das propriedades de atividade social humana, verbais ou não-verbais. Nesse sentido, o agir comunicativo mobiliza conhecimentos construídos historicamente e de forma coletiva nas interações entre grupos. No caso da escrita de portfólios durante o processo de formação docente, a descrição e interpretação sobre os eventos mais relevantes e as teorizações atribuídas às vivências contribuem para a constituição de identidades sobre a profissão.

No panorama de pesquisas recentes sobre ensino de línguas e trabalho docente, Bronckart (2006) refere-se à realidade do trabalho educacional afirmando que:

(...) obviamente o interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos continua sendo indispensável, mas também é necessário compreender quais as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2006, p.207).

Tendo em vista nosso objetivo de discutir as potencialidades das práticas de escrita de portfólios no processo de formação inicial

de professores de línguas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFSCar, fundamentamos nossas análises em noções do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), especialmente nas contribuições de Bronckart (2006) e Machado (2002).

Concordamos com Moreira (2001) quando questiona se:

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p.5).

A formação de professores proposta pelo PIBID-UFSCar, que articula formação inicial e continuada a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo, sustenta-se pelo princípio de uma formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, a presença de licenciandos e docentes da universidade nas escolas, participando de reuniões de planejamento, elaborando e implementando atividades, avaliando e sugerindo ações possibilita novas compreensões sobre os aspectos envolvidos com a docência para o ensino de línguas.

Tais compreensões ultrapassam as preocupações tradicionalmente relacionadas apenas com as formas de abordagem do conteúdo específico, em nosso caso, do ensino de línguas materna e estrangeiras e consideram outros fatores envolvidos na complexidade do trabalho docente, tais como a função social da

escola e dos professores como agentes transformadores, capazes de contribuir com mudanças na sociedade (GIROUX, 1990).

A elaboração do portfólio permite que os licenciandos analisem suas ações no PIBID. Os supervisores e coordenadores observam as contribuições e o crescimento acadêmico mediante a produção dos portfólios e atuação em sala de aula em cada atividade trabalhada, bem como o desenvolvimento da escrita reflexiva. O portfólio reflexivo tem se revelado, no âmbito do PIBID UFSCar, um excelente instrumento formativo, pois possibilita evidenciar e explicitar aspectos do processo de formação docente, antecipando formas de ações possíveis e eficazes em relação a situações diversas.

Nesse sentido, a classificação proposta por Machado (2002) de trabalho docente *prescrito, realizado e planejado* favorece melhores compreensões acerca dos aspectos envolvidos na profissão docente. Machado (2002, p.40) define o trabalho docente *prescrito* composto por “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”. São exemplos os textos legais, os programas de ensino, as normas e procedimentos prescritos aos docentes para a realização de seu trabalho. Com relação ao trabalho *prescrito*, Bronckart (2006, p.227) afirma que “o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los”, sendo a instituição a única responsável pela definição de princípios e de sua elaboração. Com relação ao trabalho *realizado*, Machado (2004, p.40) o define como o “conjunto de ações efetivamente realizadas” e, ainda, com relação ao trabalho *planejado*, Machado (2004, p.41) caracteriza como aquele que “explicita o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador”.

Nos ocupamos, em nossas análises, de análises que partem da noção de trabalho *representado*, caracterizado e discutido por Bronckart (2006) nos seguintes termos:

De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua

aula; é o que mostram suas declarações de adesão aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir propostos pelos livros didáticos. Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos. (BRONCKART, 2006, p.227).

Em nosso contexto, buscamos identificar a forma como futuros professores, licenciandos em Letras em processo de formação inicial, se apropriam de elementos profissionais e textualizam sentidos sobre a docência, a partir do trabalho dialogado com portfólios. Na classificação proposta por Bronckart (2006), o portfólio pode ser considerado um texto de auto-interpretação, uma vez que é produzido pelo próprio actante sobre seu trabalho. As práticas interpretativas em contexto de formação inicial têm sido defendidas como uma das possibilidades de desenvolvimento de capacidades profissionais na contemporaneidade.

## **2. Potencialidades do portfólio nos processos de formação de professores**

A textualização de atividades, no caso do PIBID-UFSCar, significa interpretações sobre o próprio processo de formação, cujo resultado - o portfólio – evidencia marcas do processo interpretativo e de teorização. Partimos da concepção de portfólio defendida por Alarcão (2003) como:

um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, que permite revelar o percurso profissional (ALARCÃO, 2003, p. 55).

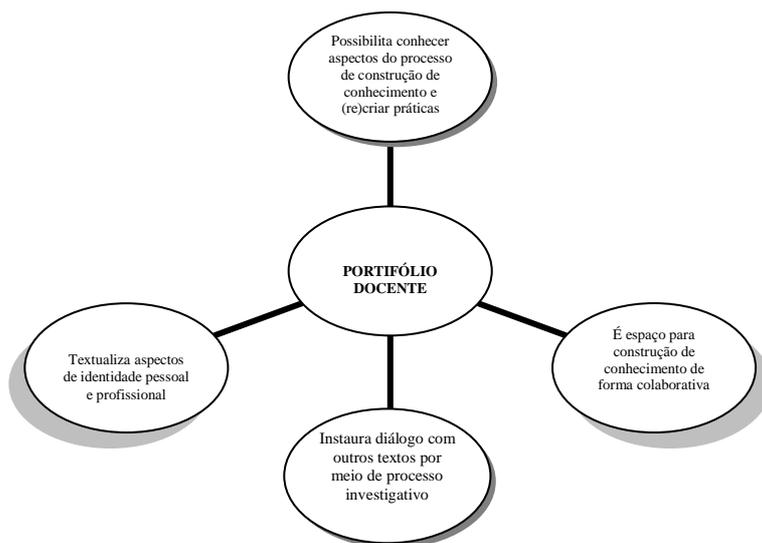
Em nosso contexto, apesar de consistir de aspectos descritivos, narrativos, interpretativos e de teorização, o portfólio não possui um formato específico em termos de gênero, uma vez que é composto por evidências selecionadas como relevantes pelos próprios licenciandos. Nesse sentido, o portfólio apresenta-se como instrumento formativo e organizador das aprendizagens ocorridas no desenvolvimento de atividades didáticas por professores de língua em formação.

A versão inicial do portfólio é elaborada pelo licenciando desde seu início no PIBID, a partir de orientações de professores da universidade e de professores das escolas parceiras. Os registros iniciais caracterizam-se pela descrição de fatos e problemas surgidos no desenvolvimento de ações e atividades. Posteriormente, as versões subsequentes são objeto de discussões e diálogo entre a equipe.

O diálogo instaurado no portfólio entre professores da universidade, professores das escolas públicas e licenciandos possibilita conhecer aspectos do processo de forma retroativa e prospectiva, uma vez que ao remeter a acontecimentos passados as narrativas possibilitam projeções sobre futuras ações. A materialidade escrita permite que as experiências sejam revisitadas, em um movimento de interpretação constante.

O processo colaborativo e intertextual pode ser identificado nas sugestões de leituras teóricas e nas relações estabelecidas entre teorias e práticas, contribuindo para a constituição de identidades pessoais e profissionais.

Apresentamos, a seguir, figura anteriormente elaborada (GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p.269) que sintetiza as potencialidades do portfólio no movimento interpretativo instaurado na formação inicial na área de Letras pelo PIBID-UFSCar:



(GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p.269)

### 3. Construção da profissionalidade docente de professores de línguas no PIBID-UFSCar

Cortella (2008) esboça três concepções que permeiam as relações historicamente estabelecidas entre a sociedade, a escola e o conhecimento: a otimista ingênua, a pessimista ingênua e a otimista crítica. Segundo o autor (op.cit.), a concepção otimista ingênua atribui à escola a missão de salvação, em uma perspectiva quase religiosa que considera os professores possuidores de dom e vocação para atuarem na formação de indivíduos, buscando extinguir a pobreza e as desigualdades. É otimista porque valoriza a escola e seu papel na sociedade, porém é ingênua por acreditar na autonomia absoluta da escola em relação à sociedade, desconsiderando as relações sociais que a permeiam.

Essa concepção ainda é muito presente no senso comum e aparece marcada, implícita ou explicitamente, em portfólios de licenciandos da área de Letras, especialmente no seu início no

PIBID, em que há uma tendência de se chegar às escolas com “receitas e soluções” para os problemas de aprendizagem de língua dos alunos das escolas.

São comuns, nos portfólios, exemplos de propostas de atividades denominadas pelos licenciandos de língua estrangeira como interculturais, com clara fuga a qualquer tipo de sistematização gramatical, como resposta a uma *aparente ineficácia identificada* no ensino da língua estrangeira. Essa visão tem sido desconstruída por meio de um trabalho de formação colaborativo desenvolvido por docentes da universidade e professores das escolas parceiras, ambos especialistas em línguas, que busca estabelecer espaços de diálogo com as narrativas dos portfólios, problematizando a impossibilidade de que a Escola e os professores estejam neutramente situados, evidenciando que qualquer opção metodológica está marcada por opções políticas e ideológicas.

Outra concepção discutida por Cortella (2008) diz respeito à visão pessimista ingênua, bastante presente nas escritas de licenciandos em um segundo momento nas escolas, geralmente no segundo ano de permanência no PIBID. Seguindo o autor, a visão pessimista ingênua atribui à escola a função de reproduzir desigualdades sociais, cabendo ao professor a função de inculcar ideologias dominantes. Essa concepção é pessimista porque compreende apenas o papel discriminatório e determinado da Escola e ingênua porque não leva em conta o fato de que a Escola é permeável aos conflitos e mudanças sociais.

É possível verificar essa visão, nas escritas de licenciandos, após um período de permanência nas escolas, ao constatarem os efeitos de determinações legais e organizacionais no trabalho efetivo do professor, dentro e fora da sala de aula. São comuns nessas situações, por exemplo, interpretações sobre o papel de regulação das avaliações externas sobre o trabalho docente, incidindo, inclusive, na remuneração recebida por estes, além de direcionar o trabalho pedagógico em busca da melhoria de índices e rendimentos.

No caso dos professores de língua materna, há atualmente muita expectativa no Estado de São Paulo para que haja melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (SARESP e ENEM), como resultado de políticas que vem sendo implementadas nos últimos anos. Nesse contexto, as interpretações sobre as prescrições contribuem para a formação de futuros professores críticos, uma vez que: “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Enquanto formadores de futuros professores de línguas, consideramos que não nos cabe avaliar negativa ou positivamente as políticas e programas, bem como as prescrições legais para o ensino, mas sim buscar compreender, colaborativamente com os professores das escolas e com os licenciandos, as políticas e ações empreendidas pelas equipes de gestão, considerando o cenário macro da Educação no país. Nesse sentido, temos recorrido a textos teóricos e a documentos legais que nos auxiliam a depreender e reconstruir as condições sócio-históricas vividas pelas escolas e pelos professores em nosso país. Concordamos com Amigues (2004) quando este afirma que:

O trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos (AMIGUES, 2004, p. 42).

As ações formativas, a partir do diálogo com os textos dos licenciandos, busca levá-los a construírem conhecimento fundamentado em teorias sobre as situações vivenciadas nas escolas no âmbito do PIBID. Nesse sentido, um de nossos principais objetivos é construir junto aos licenciandos uma visão denominada por Cortella (2008) de otimista crítica, que atribui à Escola o papel de transformação social, sem cair na crença de sua neutralidade, considerando-a um lócus de produção de conhecimento. Buscamos,

dessa forma, evidenciar o papel do professor de línguas situando-o sócio-historicamente, com sua função política e pedagógica de quem não age de forma neutra. Essa visão é otimista porque valoriza o papel do professor e crítica porque supõe a reflexão sobre a prática.

Em nosso contexto, portanto, o portfólio pode ser considerado, ao mesmo tempo, enquanto um instrumento organizador e revelador das aprendizagens ocorridas, além de constituir-se como um espaço de construção e configuração de identidades profissionais, pois possibilita apreender algumas das relações estabelecidas entre o trabalho docente prescrito, planejado, efetivamente realizado e representado.

Os impactos do processo de formação docente instaurado pelo PIBID-UFSCar já podem ser verificados em diversos âmbitos, dentro e fora da universidade. Há impacto direto do PIBID nas aulas teóricas da universidade, uma vez que os licenciandos participantes do PIBID começam a questionar concepções e propostas teóricas desconectadas da realidade escolar, que muitas vezes ainda estão presentes no currículo dos cursos universitários.

Com relação aos impactos na formação docente, podemos afirmar que as ações formativas com uso de portfólio no âmbito do PIBID-Letras da UFSCar têm contribuído para que a formação oferecida na universidade possa responder às demandas das salas de aula, tanto as atuais (concretas, identificadas no cotidiano pelos licenciandos) quanto aquelas que tem sido projetadas para o futuro em função das mudanças na sociedade.

Dessa forma, o currículo do curso na universidade, atualmente em processo de reformulação, tem sido repensado em função das novas demandas do contexto profissional identificados pelas equipes do PIBID nas escolas. Enquanto instrumento formativo, o portfólio tem se mostrado, em nosso contexto, como um instrumento essencial para que os licenciandos possam sistematizar suas vivências, aprendizagens e teorizações a partir daquilo que ocorre no cotidiano da escola, permitindo uma ação mais integrada e situada entre a universidade e as escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CORTELLA, M.S. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: \_\_\_\_\_. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2008. p.107-130.
- GATTI, B.A., BARRETTO, E.S.S. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- GREGOLIN, I.V.; ABREU, A.S.C.; SALVADOR, J. Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras do PIBID-UFSCar. In: MATEUS, E., EL KADRI, M.S., SILVA, K.A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes, 2013. p.253-270.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11\\_Parte01\\_art03.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art03.pdf) Acesso em: 18.12.2014.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_17/barbosa\\_moreira.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf) Acesso em: 10.12.2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, A. e MOREIRA A. O Portfolio na Aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

VIEIRA, S.L. Políticas de formação em cenários de reformas. In VEIGA, I P.A; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2006.

## **PIBID PEDAGOGIA EAD-UFSCAR: UM ESTUDO SOBRE OS REFLEXOS DAS AÇÕES NAS ESCOLAS PARTICIPANTES**

Marcia Regina Onofre  
Cleonce Maria Tomazzetti

A pesquisa aqui apresentada, resultante dos estudos desenvolvidos pelo GEPPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa com professores e Educadores em Contexto), toma por referência as bases do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tanto por seu caráter inovador frente às políticas de formação inicial de professores, quanto por sua abrangência e excelência nas ações compartilhadas entre universidade e rede pública de educação básica (BRASIL, 2009-2013).

A importância em analisar os impactos de um programa dessa magnitude se revela tanto nos dados nacionais apresentados (2014 aproximadamente 90.000 participantes, envolvendo cerca de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior) quanto na excelência de uma proposta de ação formativa que permite ao licenciando a inserção no cotidiano escolar das redes públicas de ensino, desde o início de sua formação, compreendendo e articulando teoria e prática, como também fazendo a integração entre universidade e escola. (GATTI et al., 2014)

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o PIBID iniciou suas atividades em 2008, com a elaboração de um projeto institucional intitulado “Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica e licenciandos”, orientado pela contribuição das práticas interdisciplinares e pelo efetivo exercício colaborativo entre os docentes das escolas parceiras e docentes da Universidade, contemplando as áreas de Química, Matemática, Biologia e Física, tendo como objetivo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (Sousa e Marques, 2013).

O objetivo geral do PIBID-UFSCar foi o de desenvolver, de forma compartilhada e colaborativa, atividades que auxiliassem na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola (Site-PIBID-UFSCAR-2013).

Em 2011 com a publicação de um novo edital, o PIBID UFSCar integrou 11 (onze) subprojetos contemplando diferentes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras, Matemática, Pedagogia, Pedagogia EaD e Química distribuídos pelos três campi da Universidade (São Carlos, Araras e Sorocaba). Cada subprojeto participante desenvolvia atividades no âmbito específico de sua área como também no âmbito interdisciplinar, sempre contemplando os eixos temáticos do PIBID-UFSCar.

Esse estudo, em específico, é sobre o subprojeto da Pedagogia. A escolha por essa área ocorreu devido a proximidade de nossa atuação, como coordenadoras de área, e também pela necessidade e importância de aprofundamento de estudos na segunda maior área (3.080 participantes) atendida pelo Programa de acordo com Relatório de gestão do PIBID 2009-2013. (BRASIL, 2013).

Outro dado importante refere-se à relevância dada para a educação à distância EaD enquanto política de democratização e acesso a tecnologia e ao conhecimento (PALLOF E PRATT, 2002) e ao pioneirismo do curso de Pedagogia EaD-UFSCar em ser o primeiro contemplado com o Programa no estado de São Paulo.

O curso de Pedagogia EaD-UFSCar iniciou suas atividades no PIBID UFSCar no primeiro semestre de 2011 contando com a participação de 11 bolsistas, 1 coordenadora de área e 2 supervisoras distribuídas em duas escolas parceiras (EMEF em Jales/SP e EE em São José dos Campos/SP). Com o novo edital, em 2014, o subprojeto ampliou o seu atendimento passando a contemplar 20 bolsistas, 4 supervisoras, 2 coordenadoras de área e 1 coordenadora de Gestão possibilitando a melhoria das ações nas escolas parceiras.

As ações realizadas pelos(as) bolsistas licenciandos(as) nas escolas compreendiam inserções de 6h/a na sala de aula com uma professora colaboradora e 2h/a de reuniões semanais com as professoras supervisoras. Quanto à orientação pela UFSCar, o meio escolhido é a realização de web-conferências semanais com as coordenadoras de área e bimestralmente reuniões presenciais com toda a equipe participante do projeto. Na sala de aula, os(as) bolsistas desenvolviam projetos individuais e coletivos, planejamentos de aula com a professora, atendimento nas atividades de leitura e escrita e dificuldades dos alunos. Essas ações auxiliavam a capacidade de iniciativa, autonomia, criatividade, motivação e compreensão dos aspectos teórico-práticos na aprendizagem da docência. Todas as atividades eram orientadas pela professora da sala, pelas professoras supervisoras e pelas coordenadoras de área (professoras da universidade). Além dessas atividades os licenciandos desenvolviam projetos com a comunidade escolar, feiras e eventos mais amplos em parceria com a coordenação pedagógica e gestão da escola.

Embora tenham sido desenvolvidas várias ações dignas de análises e pesquisa, este estudo, em específico, se volta para a compreensão dos impactos da inserção do PIBID em uma das escolas parceiras por meio das análises dos registros escritos dos diários e portfólios dos alunos, e relatórios da escola produzidos ao longo dos cinco anos de realização das ações com o objetivo de indicar as aprendizagens e processos formativos dos diferentes participantes, bem como, o impacto dessas aprendizagens no cotidiano da escola envolvida desde o início.

A escolha pela análise dos registros escritos contidos nos diários, portfólios e relatórios ocorre devido à riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos cinco anos de atividades desenvolvidas.

Os diários foram selecionados por oferecerem a oportunidade de registros que permitiam, cotidianamente, (os)as

licenciandos(os)as refletirem sobre os processos formativos, os saberes do conhecimento e da experiência e as estratégias de ação e reestruturação da prática (ZABALZA, 2004); os portfólios e relatórios por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico pela virtude e importância ao longo de todo o processo de construção da docência e a articulação com os conhecimentos teóricos do curso de formação inicial (VILLAS BOAS, 2005).

A análise dos dados foi estruturada em três categorias: o universo escolar como campo de aprendizagens; os processos formativos da docência; o impacto do PIBID nas escolas.

A primeira categoria – o universo escolar como campo de aprendizagens - revela quatro grandes pontos de destaque:

- a escola como lócus de formação – configurada como um espaço de aprendizagens, conflitos, tensões, reflexões, descobertas e aprimoramento do processo de construção profissional por todos os participantes (BARROSO, 1997; CANÁRIO, 1997);
- a escola parceira – marcada por relações de confiança, colaboração, trocas, projetos coletivos, autonomia dos bolsistas, compartilhamento de saberes e aprendizagens mútuas ocorrendo uma maior integração entre universidade, escola e comunidade (GIOVANNI, 1998);
- a escola real – revelada como campo de disputas, conflitos, dilemas, resistências, queixas, desafios e lutas cotidianas e ao mesmo tempo um espaço para observar, sentir e conviver com os futuros pares (HARGREAVES, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2001);
- a escola como campo de reflexão – apontada como um espaço de vivências cotidianas, de elaboração de propostas, projetos e atividades refletidas superando a dicotomia entre teoria e prática por meio de conhecimentos e saberes compartilhados entre o curso de formação e a prática pedagógica (GAUTHIER et al., 2006).

A segunda categoria refere-se aos processos formativos da docência divididos em três eixos:

- o olhar de pesquisador – destacado como uma postura de “autoconhecimento “ e de reconhecimento do espaço escolar. Um olhar mais questionador, compartilhado entre todos os participantes. Um olhar transformador da realidade resultante da parceria e do trabalho coletivo (ANDRÉ, 2001; LUDKE, 2001);
- o trabalho em grupo – enfatizado como uma aprendizagem voltada para o respeito mútuo, o diálogo, a reflexão crítica, a diversidade de ideias, a discussão coletiva e atenciosa, bem como, ética e política que auxiliava na autonomia e desenvolvimento dos trabalhos do grupo (CONTRERAS, 2002);
- a articulação da relação teoria e prática – descrito como a superação da dicotomia existente entre a fundamentação teórica dos cursos de formação e a compreensão das ações da prática pedagógica. O hábito dos registros nos diários, a elaboração dos portfólios e relatórios permitiram a reflexão crítica da prática profissional colaborando para um maior entendimento do curso de formação no caso dos licenciandos. Em relação aos professores nas escolas, o contato com a universidade trouxe uma maior aproximação com o campo da reflexão e das teorias ao cotidiano de trabalho. (ZEICHNER, 1993).

A terceira categoria refere-se ao impacto do PIBID nas escolas.

Essa categoria foi dividida em seis subitens:

- o envolvimento da comunidade – Considerou-se que comunidade eram os sujeitos da instituição escolar, incluindo os pais dos estudantes. Este item foi identificado a partir da inserção dos estudantes pibidianos nos diferentes espaços escolares, como a sala dos professores, as reuniões de planejamento coletivo, as reuniões com os pais dos alunos. Embasado nos princípios da Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007);
- as atividades para aproximar os pais das rotinas escolares para além das reuniões para apresentar os desempenhos das crianças, e também como reivindicação das próprias crianças de

que seus pais se envolvessem mais com as questões presentes na escola, como a indisciplina, a rebeldia, a falta de compreensão das diversidades, os insatisfatórios índices de aprendizagem – elencadas como grandes preocupações da escola e dos pais. Neste sentido, foi proposta rodada de entrevistas com os pais, feitas pelas próprias crianças, e a “Pelota em família”;

- a participação dos(as) alunos(as) – este item desafiou ao desenvolvimento de habilidades pouco presentes nos ambientes formativos: a escuta sensível das crianças. A partir do projeto desenvolvido entre 2011-2013, as crianças – público da ação dos pibidianos deste projeto – eram consideradas parte da história da escola, cujo foco estava na produção de memórias escolares. A partir de 2014, foi introduzida a dimensão da escuta sensível para reorientar a ação dos bolsistas pibidianos na inserção e planejamento junto às professoras colaboradoras e as ações coletivas do projeto PIBID a partir das considerações das crianças sobre este espaço – a escola. Além do reconhecimento do grupo de pibidianos, as crianças da escola passaram a interagir com eles também fora das salas de aula (atividades coletivas programadas pelos pibidianos sem obedecer à lógica da seriação das turmas). Percebeu-se que as crianças ficaram mais estimuladas, criativas, e envolvidas, evidenciando maior participação em sala, e maior organização do tempo visando participar das propostas do projeto PIBID. Entendemos que isso também repercute na melhoria do IDEB das escolas;
- a formação continuada das professoras colaboradoras - O princípio da participação também trouxe impactos para o desenvolvimento entre estudantes em formação inicial e professoras experientes. A possibilidade de acompanhamento de professoras em ação na prática do ensino permitiu às docentes colaboradoras do PIBID intensificar o vínculo com cada estudante pibidiano: repassando seu planejamento, solicitando contribuição as suas propostas, abrindo espaço para

a intervenção/colaboração dos bolsistas do PIBID em cada sala/classe em que os estudantes se fizeram presentes. Tais ações desafiaram a esses docentes a desenvolver habilidades de colaboração, planejamento e docência compartilhadas; aos pibidianos, permitiu construir conhecimentos, sobre a docência, diferentes daqueles possíveis no estágio curricular. A continuidade das ações por um ano letivo inteiro e o vínculo de longa duração estabelecido entre estudantes bolsistas e professoras colaboradoras permitiu aprender que a docência é uma tarefa complexa; que tem uma componente do imprevisto, mas não é o mesmo que ser improvisada; que há espaços de criação para o professor pensar e agir em sala de aula; e, principalmente, que a docência tem espaço para a troca, a parceria, a atualização, donde emerge a motivação e a melhoria na atuação em sala e participação nos projetos coletivos da escola.

- a visibilidade da escola – as ações do PIBID repercutiram no contexto mais amplo, ou seja, expôs a escola para os demais estudantes do curso de Pedagogia, para o polo da Universidade Aberta do Brasil, onde se situa o curso de Pedagogia EaD da UFSCar, e para a Secretaria Municipal de Educação e professores de outras escolas da cidade. Uma das ações desenvolvidas no interior do PIBID ganhou repercussão municipal quando os pibidianos foram convidados a ministrar uma oficina na semana da educação para os professores de toda a rede.
- as aprendizagens dos(as) bolsistas - capacidade de iniciativa, autonomia e participação na elaboração de novos projetos coletivos e individuais, participantes das reuniões de HTPC e maior segurança para o início da docência – algumas se formaram e voltaram a lecionar na mesma escola onde foram bem acolhidas.

Os dados revelam que “ser professor” é uma tarefa complexa e que impõem vários desafios de ordem sócio-político-pedagógica e,

neste sentido, a inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas se configura como avanço no campo da política de formação de professores diminuindo a dicotomia existente entre teoria e prática e permitindo o exercício da criticidade, da autonomia e da reflexão sobre o futuro campo profissional. Também é preciso ressaltar o potencial formador do PIBID no compartilhamento de ações que envolvem a universidade e a escola superando os dilemas e distanciamentos históricos.

No caso específico do curso de pedagogia à distância, a repercussão para a formação dos estudantes – que pode ser considerada avançada em relação aos processos mais comuns vivenciados nos currículos da Pedagogia – permitiu aos estudantes bolsistas pibidianos uma ampla gama de estratégias e dispositivos pedagógicos apreendidos com os professores já experientes na docência. Mas, sobretudo, permitiu um intenso nível de interatividade com a escola real, a escola vivida por professores e professoras, crianças e jovens, pais e mães que vivem a instituição escola. Destaca-se, sobretudo, a relação efetiva de estudantes e docentes com a complexidade da educação básica, diferenciando-se das oportunidades mais comuns disponíveis à modalidade à distância. Pode-se afirmar que o maior ganho do projeto PIBID UFSCar – Pedagogia EaD é a ampliação dos repertórios pedagógicos como conhecimento educacional apreendido no contexto da educação básica, problematizando as ações de docentes e estudantes. O que permitiu, também, ampliar os temas, os problemas, as possibilidades formativas.

Acreditamos que o PIBID tem representado ao curso de Pedagogia da EaD a possibilidade do investimento em ações de excelência que além de proporcionar a colaboração entre universidade e rede, promove a formação centrada na escola e a reflexão conjunta da docência interligando conhecimentos teóricos e práticos em prol a melhoria da qualidade de ensino nesse país.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. BARROSO, João (Org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – Portaria CAPES no.96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 14 de outubro de 2013 BRASIL.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educação-basica/capespibid/relatórios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1997.
- CONTRERAS, D. J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2014.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIOVANNI, 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. In: Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, Ano XIX, no.44, abril/1998, p.46-58.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Mcgraw-Hill, 1998.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. PINAZZA, M.A. (Organizadoras). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro. Porto Alegre: ARTMED, 2007. Capítulo 1 (pp. 13 a 36).

PALLOFF, R.; PRATT, K. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICCI, M. Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese do Doutorado, UNESP, 2016.

SOUSA, M. C. & MARQUES, C.P. PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. EDUFSCar: São Carlos, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. F. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./Abr. 2005.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O PIBID: QUE RELAÇÕES APONTAM PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA<sup>1</sup>

Isabela C. T. Bozzini (Apoio parcial CAPES)  
Marcos dos Santos Silva (IC voluntária UFSCar)

## Introdução

As discussões sobre a formação inicial de professores estão em pauta no Brasil e no mundo há muito tempo. Problemas encontrados nas décadas de 80 e 90 parecem até hoje não superados. Algumas tentativas de melhoria da formação inicial de professores foram propostas, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2015), que possibilitaram a inserção da Prática como Componente Curricular nas licenciaturas e a fixação de uma carga horária de estágio que garantiam um contato mais aprofundado dos licenciandos com sua área de atuação. Destacamos também a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujas discussões propostas pelo MEC junto às universidades federais iniciaram em 2007, possibilitando em 2008 a abertura do primeiro edital para o Programa, e sua implementação a partir de 2009.

As críticas à formação inicial de professores realizadas na década de 80 e 90 tiveram forte influência no desenvolvimento das

---

<sup>1</sup> Artigo baseado nos trabalhos:

BOZZINI, I.C.T.; SILVA, M.S. As Contribuições do PIBID para a Formação Inicial de Professores de Ciências/Biologia segundo ex-bolsistas. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. (p. 1-13).

SILVA, M.S.; BOZZINI, I.C.T. As Contribuições do PIBID para a Formação Inicial de Professores de Ciências na voz de ex-bolsistas. Anais do IV EREBIO da Regional 4 – Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, MG – 24 a 26 de agosto de 2017. (p. 185-194).

políticas citadas. Na década de 80, o trabalho de Lodi (1981), por exemplo, apontava que os cursos de licenciatura se mostravam pouco eficientes em promover uma formação adequada aos professores desta categoria. Segundo a autora, sua eficiência era questionada, principalmente, por causa da ênfase dada à formação do especialista, em detrimento da formação do educador, pela acentuada predominância do caráter acadêmico do currículo, bem como sua desvinculação da realidade cotidiana e que pouco tinham a ver com a prática dos futuros professores.

Como caminho para a melhoria dos cursos de licenciatura, Pereira (1996) discute a proposta de incentivo à pesquisa em ensino, valorizando os professores e os que se interessam pela área. Segundo o autor, seria importante que os licenciandos tivessem bolsas de estudos, para que os mesmos pudessem ter um incentivo também financeiro para a realização das pesquisas, como acontecia com a Iniciação Científica nas áreas específicas.

Segundo Nóvoa (2009), parece haver um consenso entre as pesquisas e discursos oficiais em relação aos princípios e às ações que se deveria utilizar para garantir a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos docentes. Dentre os pontos apresentados pelo autor, destacamos aqueles relacionados à formação inicial e inserção profissional, foco deste estudo. São eles: articular teoria e prática; dar atenção aos primeiros anos de trabalho do professor e a sua inserção nas escolas; valorizar o professor reflexivo e uma formação baseada na investigação; dar maior importância às culturas colaborativas (do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão) e à avaliação dos professores.

Podemos perceber que Nóvoa toca na questão da articulação teoria e prática, aspecto também levantado por Lodi (1981), como um dos pontos fundamentais a serem trabalhados na formação inicial de professores. Outro aspecto trazido por Lodi está relacionado à ênfase dada ao especialista e ênfase dada ao currículo acadêmico, em detrimento da formação do educador. Percebemos que em muitos casos, durante a formação inicial, os conteúdos

cobrados do futuro professor são mais relacionados aos conhecimentos específicos da sua área de atuação do que os conhecimentos sobre como ensinar e como atuar em uma sala de aula em diferentes situações com diferentes públicos. Carvalho e Pérez (1993) já apontavam, na década de 90, que os conhecimentos científicos são necessários aos professores, mas que eles por si só não são suficientes para uma atividade docente eficaz.

Para Mizukami e Reali (2010), durante a formação, os licenciandos precisam aprender a reorganizar os conteúdos específicos e pedagógicos, em conhecimentos para ensinar um dado conteúdo a diferentes alunos. Assim, aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de conteúdos específicos e de diferentes técnicas de transmissão de conhecimentos, é bem mais que isso. Segundo Mizukami et al (2006, p. 12), essa aprendizagem

... deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Nesse sentido, os professores dos cursos precisam refletir sobre quais práticas de ensino devem ser promovidas, e em qual momento do curso, para preparar adequadamente os futuros professores (MIZUKAMI e REALI, 2010). Essas práticas precisam possibilitar situações reais que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, ou corre-se o risco de que o aluno aprenda algo de forma incidental e acriticamente por impregnação ambiental, e não em uma dificuldade especial do trabalho dos professores para superar deformações habituais (PÉREZ, 1994). Se as aulas sobre os conhecimentos específicos são todas expositivas, por exemplo, isso pode levar o licenciando a pensar que não há outra forma de ensinar os conteúdos.

Para Mizukami e Reali (2010), três tipos de conhecimentos são trabalhados na formação inicial docente: conhecimentos específicos

(aqueles ligados à área de conhecimento, exemplo: Biologia, Química, Física, etc.); conhecimentos pedagógicos (aqueles relacionados às teorias de ensino e aprendizagem, aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação, didática, etc.) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (aquele relacionado às atividades da profissão propriamente dita. Aqueles conhecimentos que só podem ser desenvolvidos no contato direto com a sala de aula, por exemplo).

Nos cursos de licenciatura, normalmente, o espaço disponibilizado para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo está localizado no final, nas disciplinas de prática de ensino ou no decorrer dos estágios. Nessa lógica, entende-se que é necessário que o aluno adquira a maior quantidade de informações possíveis sobre sua área de conhecimento específico antes de ir à escola. Marcando mais uma vez a separação entre teoria e prática.

Outro aspecto, levantado por Freitas et al. (2010), é a falta de corresponsabilidade entre universidade e sistemas de ensino na execução do estágio. O fato de os sistemas de ensino não se responsabilizarem também pela formação do futuro professor e não incentivarem os professores da educação básica e a própria escola a desenvolverem atividades conjuntas e em colaboração com as instituições de Ensino Superior, principalmente na realização do estágio supervisionado, dificulta uma formação mais efetiva dos professores.

Nesse sentido, entendemos que o PIBID tem sido um diferencial na formação inicial, pois, entre outras coisas, contribui para ampliar as vivências dos futuros professores na escola, aproximando teoria e prática; desenvolve ações colaborativas de conformação entre a universidade e a escola de educação básica; dá condições aos estudantes (bolsa) para desenvolverem projetos junto à escola pública de educação básica; possibilita a formação e a atuação interdisciplinar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2015) os princípios que devem nortear a formação inicial e continuada no país, entre outros, são:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (p.02)

Nossas experiências com o PIBID-UFSCar apontam que estes princípios têm sido enfatizados no desenvolvimento dos projetos, o que nem sempre conseguimos fazer com os estágios supervisionados. Um dos aspectos que diferencia o estágio do PIBID, é o fato de haver uma efetiva colaboração entre o professor da universidade (Coordenador de Área) e o professor da escola (Supervisor). Os dois são responsáveis pela formação dos futuros professores e dividem as ações formativas, além disso, os estudantes que atuam no PIBID são de diferentes momentos do curso, até mesmo calouros, diferente do que ocorre nos estágios.

Antecipar o contato com a escola gera uma possibilidade de significação e ressignificação do que é aprendido na universidade, podendo gerar maior interesse dos alunos nas disciplinas pedagógicas, ao ampliar as vivências no campo educacional. Tais vivências são fundamentais, já que entendemos que os saberes docentes se constituem a partir das teorias, das práticas e das ações e decisões dos sujeitos (TARDIF, 2008).

Em pesquisa realizada com licenciandos de três universidades da região Sul do país, Franco et al. (2012) identificaram “impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes deste Programa” (p. 12). Para os autores, o programa é um “importante marco regulatório e estratégico” (p.12), pois vem contribuindo para a melhoria das escolas públicas, além de articular “vários segmentos e esferas que perfazem a educação” (p.12).

Calzolari e Bozzini (2016), em pesquisa sobre portfólios reflexivos de bolsistas do PIBID, apontam como contribuições do

PIBID para os licenciandos: Aprendizagem de conhecimentos teóricos sobre ensino, participação nas etapas do processo de ensino e aproximação da profissão, professor experiente como referência, importância do grupo, possibilidades e limites da instituição escolar e papel da pesquisa.

Os objetivos do PIBID (BRASIL, 2013) apresentam o programa como uma possibilidade de ampliar a formação docente, melhorando a inserção do futuro professor na escola, já que ele teria um contato mais intenso com a realidade e a cultura escolar. O que encontra eco na literatura sobre formação de professores (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2008; MIZUKAMI e REALI, 2010). Nesse sentido, buscamos analisar e compreender as contribuições que o PIBID tem realizado na formação inicial de estudantes de licenciatura em Química, em Física e em Ciências Biológicas da UFSCar, campus de Araras - São Paulo.

Para tal, elegemos a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições do PIBID-UFSCar na formação inicial de professores dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química, segundo ex-bolsistas de Iniciação à Docência, que atuam ou atuaram na educação Básica?

## **Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório e foi desenvolvida no contexto de Iniciação Científica Voluntária junto à UFSCar. As questões e análises levantadas podem ser importantes para a avaliação e o redirecionamento das ações de formação nestes e em outros cursos de licenciatura. Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- ter concluído o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Física ou Química na UFSCar de Araras;

- ter participado do PIBID-UFSCar de Araras por pelo menos três meses;

- estar atuando ou ter atuado como professor da educação básica no último ano.

Nove sujeitos encaixavam-se neste perfil, já que os cursos apresentavam apenas três turmas concluídas em 2016. Os nove sujeitos foram contatados, no entanto, apenas 7 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas por meio de vídeos e áudios de conversas realizadas via Skype®. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas, lidas e analisadas. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), buscando compreender os elementos que constituem estes textos (entrevistas). Esse método foi escolhido por permitir uma fragmentação dos textos, na busca de criar categorias emergentes através dos fragmentos obtidos.

A análise textual discursiva foi iniciada com a leitura intensa e aprofundada das transcrições das entrevistas, passando pela unitarização (MORAES; GALIAZZI, 2006). Nesta etapa, os textos são separados em unidades de significado, que formaram novos conjuntos de unidades, a partir da análise das interlocuções com as transcrições, com os referenciais teóricos e a partir das nossas interpretações. “Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p118). Depois, passamos para a etapa de categorização, na qual

“... reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo

todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, P. 118).

As categorias construídas, bem como sua análise e discussão, são apresentadas no subtítulo abaixo.

## Resultados e Discussão

Foram entrevistados sete ex-bolsistas, sendo três homens e quatro mulheres, com idade de vinte e quatro a trinta e um anos. Mais detalhes são expressos no Quadro 1.

Quadro 1: Idade, sexo, experiência docente, tempo de participação no programa e subprojeto.

	Idade	Sexo	Experiência Docente	Tempo de atuação no PIBID	Subprojeto
Professora 1	26	Feminino	13 a 18 meses	23 meses	Interdisciplinar
Professora 2	26	Feminino	01 a 06 meses	12 meses	Física
Professor 3	25	Masculino	13 a 18 meses	37 meses	Interdisciplinar
Professor 4	24	Masculino	13 a 18 meses	10 meses	Interdisciplinar
Professor 5	24	Masculino	Acima de 24 meses	17 meses	Interdisciplinar
Professora6	31	Feminino	1 a 6 meses	37 meses	Interdisciplinar
Professora7	25	Feminino	Acima de 24 meses	37 meses	Interdisciplinar

A partir dos resultados obtidos nas entrevistas e baseados em Bozzini e Calzolari (2016), foi possível agrupar as reflexões evidenciadas em categorias. Trouxemos as falas de alguns professores para ilustrar os resultados, pois não seria possível trazer todo o material neste momento.

Apresentamos a seguir as categorias construídas a partir das entrevistas, em que os professores enfatizam as contribuições do PIBID para sua formação, sabemos que outros pesquisadores, com outros olhares e outros referenciais poderiam construir categorias distintas. No entanto, construímos as seguintes: 1- Importância do grupo (o aprendizado com e sobre grupos); 2- Professores experientes como referência; 3 - Contribuições teórico-metodológicas; 4 - Aproximação da profissão e Inserção Profissional; 5 - Impactos do PIBID no curso de graduação.

### **1- Importância do grupo (o aprendizado com e sobre grupos)**

Sobre os grupos, a Professora 1 ressaltou: *“O meu grupo era meio complicado naquela época, eram muitas intrigas. (...) A parte positiva foi que eu tive a oportunidade de fazer parte de grupo de estudo, discutir texto, de participar de palestra, de poder crescer profissionalmente também, ter a mente aberta, pensar um pouco no comportamento, na preparação de aulas.”*

O Professor 3 comentou :*“Nós tínhamos problemas, em alguns grupos do PIBID, não necessariamente no meu, problemas entre o grupo, de relacionamento. E isso é muito normal, porque quando a gente chega na escola vai ter problemas também com outros professores, então o que a gente vivenciava no PIBID era como se fosse um treinamento para as relações interpessoais com os outros professores na realidade, dentro da escola, quando você está formado já.”*

Outro ponto ressaltado foi o trabalho interdisciplinar, pois os subprojetos contam com alunos de três diferentes cursos (Ciências Biológicas, Física e Química).

A Professora 7 disse que *“foi uma oportunidade boa para gente que estava fora da sala de aula ter um contato com outras matérias, como biologia, física, e a gente tinha que aprender a dançar conforme a música, de forma interdisciplinar, e lidar com os experimentos que fossem relacionados com o cotidiano do aluno”.*

A interação entre eles, de forma a se empenharem em prol de um mesmo objetivo acaba preparando-os para as experiências

vindouras com os docentes de outras áreas com os quais terão contato durante toda a vida docente. Nesse sentido, o PIBID contribuiu para a superação de dificuldades ou possíveis problemas relacionados à questão interpessoal, visto que algumas situações similares às vividas na escola eles já tinham vivenciado enquanto bolsistas do PIBID e refletido sobre suas causas e consequências. O professor está em constante contato com seus colegas de profissão, e as relações podem ser conflitantes em determinados momentos. Ter tido experiências relacionadas ao convívio e trabalho em grupo auxilia no cotidiano na escola e na convivência com alunos, gestores, docentes e toda a equipe escolar.

Bozzini e Calzolari (2016) ressaltam que com o grupo os licenciandos aprendem a ceder e ouvir o outro, podendo também argumentar, defendendo suas ideias, porém, sem causar problemas pessoais com os colegas com posicionamento diferente.

## **2- Professores experientes como referência**

Outro aspecto que nos chama a atenção nas entrevistas realizadas é o fato do reconhecimento do professor da escola (supervisor) como referência, ou seja, como um profissional mais experiente que pode contribuir com a formação dos futuros professores.

Para o Professor 3, o PIBID foi essencial. *“São três perspectivas diferentes que o projeto proporciona. A primeira, a do aluno (o licenciando), a do professor que está em sala de aula e a do professor que está formando o aluno da graduação. Os três olhando para a mesma coisa, a escola, a sala de aula, o aluno, e por fim, a aprendizagem. E esses três elementos, quando somados, são muito ricos, porque você consegue ter a visão de uma pessoa que está na educação básica, de uma que está te formando, que está na universidade, e a sua própria visão. E isso acaba por construir o que você pensa, a sua visão de mundo e o que você pensa sobre a sala de aula e a educação.”*

Nas aulas de estágio normalmente os estudantes trazem muitas críticas ao trabalho dos professores e tem dificuldade de se colocar

no lugar do professor ou de compreender a cultura escolar. As interações possibilitadas pelo estágio parecem mais superficiais do que aquelas possibilitadas pelo PIBID nesta questão, apesar do tempo dedicado ao estágio, mínimo de 400h. Autores como Luiz et al (2015) ressaltam que a carga horária do PIBID é bem maior que a dos estágios, o que vem contribuindo para aperfeiçoar e valorizar a formação, além de melhorar a qualidade da educação básica. Não consideramos que a quantidade de tempo na escola seja o fator determinante e sim a qualidade das vivências possibilitadas neste período.

### **3 - Contribuições teórico-metodológicas**

Os professores indicam contribuições que a estrutura do PIBID lhes possibilitou, estas relacionadas à possibilidade de estudos.

*A Professora 7 disse: “Eu acredito que num aspecto positivo, em relação a aprender a didática, a parte pedagógica, eu acho que foi bastante importante. A aplicação de conceitos que estávamos aprendendo...”. Estar em sala de aula durante a graduação possibilitou esta maior conexão entre teoria e prática segunda a professora.*

Bozzini e Calzolari (2016) também apontam em seu trabalho este aspecto, segundo os autores, os licenciandos reconhecem nos portfólios que a leitura e a discussão de textos contribuem para seu desenvolvimento profissional.

O Professor 3 acrescenta que *“você dentro do PIBID é mobilizado a pensar em novas práticas, porque quando o projeto chega na escola, ela espera coisas novas, práticas novas dos pibidianos. É como se fosse uma possibilidade de renovação da escola.”* Outro aspecto levantado foi a questão das limitações enfrentadas na prática, pois para o Professor 5 o PIBID auxiliou em suas práticas docentes, mediante a ausência de recursos. *“Essa questão do material, por exemplo, me ajudou também a eu imaginar coisas, métodos de fazer diferente.”*

A necessidade da inovação no Ensino de Ciências vem sendo discutida há bastante tempo, numa superação do ensino tradicional e da perspectiva da transmissão-recepção. No entanto, perceber a

importância destas questões no âmbito da profissão possibilita uma prática mais refletida e significada.

#### **4 - Aproximação da profissão e Inserção Profissional**

A possibilidade de atuar em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem também é ressaltada como uma importante contribuição do PIBID. Nesse sentido, a Professora 1 enfatiza: *“O PIBID foi uma porta para entrar na escola. Nós vemos o lado do estudante, quando fomos estudantes, mas não vemos a parte de como funciona uma escola, como é o professor, como é montar uma aula, e o PIBID mostrou muito isso. E também nele tinha grupo de estudo que me ajudou muito.”*

A fala da Professora 2 foi voltada ao planejamento das atividades. A bagagem obtida e a preparação para a carreira docente foram pontos destacados como contribuintes: *“A gente passou um ano inteiro de planejamento, e isso enriqueceu muito o meu conhecimento. Até porque, o planejamento exige estudo.”*

O Professor 5 apontou para o PIBID como motivador para a sua continuação na carreira docente. *“Eu penso que o PIBID me ajudou a ficar na escola. Às vezes eu chegava e pensava, não vai dar certo isso aqui, está um caos muito grande, mas aí eu lembrava do PIBID e ele me ajudava a entender um pouco sobre escola, o funcionamento, a administração. É bem diferente você dar aula e estar no PIBID, mas ele ajudou muito a entender a escola.”*

O Professor 4 salientou sobre a influência que o PIBID exerceu na sua prática docente. *“O PIBID me deu essa base, de conseguir organizar as minhas aulas. Eu dou aula de química no estado e de laboratório no ensino particular, e por exemplo, no PIBID a gente tenta fazer muita coisa prática, para sermos professores diferentes do que eles já estão acostumados, e nessa área de laboratório é como se fosse uma continuação do PIBID pra mim, por exemplo, eu faço a mesma coisa do projeto, só que sozinho. Foi como uma continuação, e isso me deu um suporte bem legal na hora que fui dar aula, e montar as aulas principalmente...Quando você entra na escola, você não começa do zero, já começa com um pezinho na frente.”*

Os relatos demonstram que a vivência com os professores em diferentes momentos do processo, possibilitando que conheçam melhor o funcionamento da escola e de sua profissão foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional.

Segundo Bozzini e Calzolari (2016), o PIBID possibilita uma aprendizagem diferenciada, visto que os alunos estão na escola por um longo período, acompanhando a rotina do professor em diferentes momentos, como no planejamento, na aplicação e na reflexão sobre as práticas.

Os professores entrevistados consideram que a atuação no PIBID facilitou sua inserção na profissão, seja por ter tido um contato intenso com a escola, seja porque a experiência do PIBID é valorizada por gestores nas escolas. As vivências anteriores na escola são consideradas fundamentais como experiência profissional seja no âmbito público ou privado, nesse sentido o PIBID se apresenta como um diferencial na formação inicial.

Para que se tenha uma educação de qualidade de maneira efetiva, o professor deve ter uma boa formação inicial e continuada. Braibante e Wollmann (2012, p. 167) afirmam que “a educação básica de qualidade, implica na formação de educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação.”

## **5 - Impactos do PIBID no curso de graduação**

Em relação aos impactos do PIBID no curso de graduação, os professores argumentam que participar do programa teve impacto no curso.

O Professor 3 diz que o PIBID acaba atuando como um programa social, permitindo que os bolsistas recebam uma remuneração que os auxilie na permanência e na aprendizagem profissional na universidade. *“Quando eu tenho uma bolsa que ajuda na formação do profissional, e que você recebe pra isso, é muito importante porque você ajuda a pessoa a se manter na universidade.”*

O Professor 5 comentou o papel do PIBID durante seu período de graduação. *“Eu acho que influenciou mais na maneira prática da sala de aula, me ajudar em discussão de estágio, que depois eu conseguia pegar coisas do PIBID e discutir no estágio.”*

O relatório elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES apontou o papel do PIBID na permanência de alunos de licenciatura na graduação, visto que o programa proporciona uma valorização da licenciatura e evita a evasão dos alunos desses cursos de graduação. O programa atua como importante mecanismo de manutenção dos cursos de licenciatura e permanência de formação docente (BRASIL, 2015). A bolsa recebida pelos alunos do PIBID acaba sendo um dos fatores necessários à estadia ou permanência de alunos de baixa renda na universidade, tendo em si um papel social.

### **Considerações Finais**

Nesta pesquisa, enfatizamos a importância do PIBID na formação inicial de professores de ciências, as contribuições vão desde a aprendizagem de se trabalhar coletivamente, passando pelo planejamento de atividades, até a inserção profissional.

A prática docente envolve diversos fatores, e estar apto a atuar como docente traz como necessidade uma formação de qualidade que preencha as lacunas existentes no atuar como professor em início de carreira. A formação inicial não consegue dar conta de todas as demandas da formação, mas deve ser capaz de formar sujeitos capazes de iniciar sua atuação profissional, já que entendemos que a formação acontece ao longo da vida.

Os resultados das entrevistas salientam as contribuições do PIBID e vem como resposta às necessidades docentes, sendo um alicerce para lidar com situações do ambiente escolar, como a indisciplina por parte dos alunos, a gestão em sala de aula, a falta de recursos, o convívio com outros docentes e com a equipe gestora.

Retomando Nóvoa (2009), a pesquisa aponta que o PIBID tem conseguido articular teoria e prática; valorizar o professor reflexivo e uma formação baseada na investigação e dar maior importância às culturas colaborativas. O programa pode não ser perfeito e apresentar alguns problemas operacionais, mas tem conseguido implementar um novo olhar para a formação inicial dos professores.

Nesse sentido, nos colocamos em defesa do PIBID e da necessidade de sua transformação de programa em política pública, como o PIBIC, conforme comentado por Pereira (1996). O PIBID vem sendo atacado nos últimos anos e quase foi destruído por políticas neoliberais em nosso país. Felizmente resistimos e continuaremos resistindo para que o que foi conquistado com este programa seja ampliado, chegando a todas as universidades brasileiras.

## Referências

BOZZINI, I.C.T.; CALZOLARI, A.. Elementos da Aprendizagem Profissional da Docência em Portfólios Reflexivos Elaborados por Bolsistas PIBID. Águas de Lindóia. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Abril 2016.

BRAIBANTE, M. E. F; WOLLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química. **Química Nova na Escola**. Vol. 34, Nº 4, p. 167-172, Novembro 2012. Disponível em: <[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_4/02-PIBID-90-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf)>.

Acesso em: Out. 2015.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em 02/11/15.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de**

**Formação de Professores da Educação Básica – DEB.** Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)  
Acesso em: 11/11/2016.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. **Formação de professores de ciências.** São Paulo. Cortez, 1993.

FRANCO, M.E.D.P; BORDIGNON, L.S.; NEZ, E. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. **Anais da IX ANPED Sul.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul – RS, 2012.

FREITAS, D.; MENTEN, M.L.; BOZZINI, I.C.T.; WEIGERT, C.; SANTOS, M. O papel da professora-tutora na formação inicial de professores de biologia. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 521-538, jul./dez.2010.

LODI, L.H. **O conservadorismo pedagógico na formação do professor.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, PUC, dissertação (mestrado), 1981.

LUIZ, C.F.; JUSTINA, L. A. D.; SILVA, A. A.; OLIVEIRA, L. PIBID e a formação inicial de professores de ciências e biologia na Unioeste/Cascavel-PR. Águas de Lindóia. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC.** Novembro 2015.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. IN: MIZUKAMI, M.G.N. (ORG). **Escolas e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 2 ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M. Formação de Professores, práticas pedagógicas e a escola. PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. In: **Formação de Professores na UFSCar: Concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas:** EdUFSCar, São Carlos, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2 ed. Rev. Editora Unijuí, Ijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PEREIRA, J. E. D. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**: Um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. Belo Horizonte, 1996.

PÉREZ, D.G. Diez años de investigación en didáctica de las Ciencias: realizaciones y perspectivas. **Enseñ. Cienc.**, 2(12), 1994. (p. 154-164).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



# PIBID E INTERDISCIPLINARIDADE: ANÁLISE DA INTERSUBJETIVIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DOS COLETIVOS<sup>1</sup>

Alan Henrique de Melo Matos  
Fernanda Keila Marinho da Silva

## Introdução

A formação docente vem passando por diversos processos de reformulação, seja pelo número crescente de alunos ingressantes nas redes de ensino, seja na qualificação de profissionais para atender e capacitar um novo alunado ou mesmo a ampliação da formação em diferentes contextos. Dessa forma, faz-se necessárias novas reflexões e consequentes mudanças relacionadas à formação inicial do docente a partir de múltiplos contextos, dos quais o contexto interdisciplinar é um exemplo e será o foco deste trabalho.

Reconhecendo a questão interdisciplinar como campo circunstanciado por diversas visões e paradigmas, encontramos em Fazenda (2005) que essa é situada na ação do questionamento de uma verdade única, de um só sentido, de uma só situação. Nesse sentido, a dúvida existe e a verdade não é por si só absoluta. Trata-se então do desafio de reconhecer que a ciência não se estabelece por meio de uma só disciplina, mas que se deve perfilar a existência de múltiplas verdades e que essas podem ser trabalhadas através da atenuação das fronteiras disciplinares, discutindo que o uso de teorias prontas, por si só finalizadas, devam ser trocadas pelo estabelecimento de teorias que estão

---

<sup>1</sup> Esse artigo contém algumas adaptações de um trabalho anterior (com o mesmo título) apresentado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/trabalhos.htm>, Acesso em 24/05/2018.

sujeitas às reformulações de nossa época, de uma constante evolução.

Sobre essas e tantas outras questões das quais a interdisciplinaridade faz parte, é importante que essa seja discutida e trazida à realidade da formação inicial de professores, uma vez que se pode compreendê-la como uma construção oriunda dos problemas humanos, sejam eles sociais, ambientais, ou de qualquer estância ou esfera.

As reflexões acerca da interdisciplinaridade vêm paralelas e vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, PIBID, a partir de uma pesquisa de mestrado defendida em 2016. O objetivo central do artigo é analisar a compreensão de dois licenciandos da área das Ciências Naturais de um subgrupo interdisciplinar acerca da interdisciplinaridade propiciada pelo trabalho resultante de seu coletivo. Este artigo não se propõe à realização de uma análise em grande escala (com vários sujeitos), posto que isso fugiria ao escopo do trabalho. Diferentemente, a preocupação centra-se em processos menos explicativos, e mais interpretativos. O foco de atenção desse trabalho recai sobre os alunos participantes de um dos subprojetos interdisciplinares do PIBID existentes na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Sobre esse subgrupo, é importante esclarecer que o mesmo foi formado no início de 2014, quando a CAPES lançou mais uma subárea de subprojeto a ser escolhido por professores coordenadores.

Sendo a presente pesquisa relacionada à área de ensino de Ciências, é importante esclarecer que a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com alunos da área científica e alunos de outras áreas do conhecimento nos parece bastante salutar. Em primeira análise, a possibilidade de que, como pesquisadores, possamos propor análises que viabilizem o trabalho e a leitura de propostas desenvolvidas coletivamente já é, *per se*, deveras importante e desafiador. Certamente (e em segunda análise), uma política pública posta como possibilidade de trabalho

coletivo/colaborativo/interdisciplinar é instigante e parece preencher uma lacuna que há muito estava descoberta. Nesse sentido, tentar-se-á expor, de maneira parcial, algumas possibilidades encontradas nos limites de um subprojeto, com a pretensão de colaborar com a discussão da intrincada problemática acerca das políticas públicas em prol da formação de professores, conhecimento e interdisciplinaridade e universidade e escola.

### **Algumas palavras sobre interdisciplinaridade**

Na escola contemporânea a interdisciplinaridade constitui-se como uma das grandes transformações educacionais, evidenciando a necessidade de se repensar os processos de ensino e os de aprendizagem, bem como a necessidade de se ressignificar o conjunto de experiências escolares visando ultrapassar concepções simplórias da reinvenção de currículos e sua organização. Assim, a gana por descrever os processos ideais constituintes da interdisciplinaridade é sempre um ideal utópico, justo, pois, é polissêmico, variando então de acordo com concepções e ideais de quem a descreve.

Entendida como condição fundamental ao ensino e à pesquisa, a interdisciplinaridade tem sofrido um “esvaziamento” e possível banalização, segundo Leis (2005), pois a polissemia presente lhe permite atribuir diversas formas de visão e significação, tornando impossível o estabelecimento de uma visão concreta, única e inequívoca, até por que, se assim fosse, estaríamos contrariando a própria prática da interdisciplinaridade, atribuindo a essa sentido único e enquadrado sob a visão paradigmática disciplinar.

Destaca-se aqui que, para a compreensão do fenômeno interdisciplinar as relações de ocorrência situacional devem ser consideradas, conforme destaca Leis (2005), pois, “trata-se, antes de mais nada, de entender o fenômeno muito mais como uma prática em andamento, que como um exercício orientado por epistemologias e metodologias perfeitamente definidas. (p. 3)”.

Portanto, a discordância sobre a atribuição de um sentido único, uma forma condicionadora e estabilizadora do termo, estaria sendo forjada sob uma teorização infundada.

Tais questões permitem estabelecer uma possível característica identitária singular à interdisciplinaridade que, em nosso campo de visão, não possibilita uma homogeneização terminológica ou enquadramento conceitual, do contrário fosse, conforme afirma Leis (2005), haveria um “sufocamento” dessa. Sobre isso, é possível refletir que em tal pretensão uma definição concreta e inequívoca deve ser observada com desconfiança, pois essas surgem de culturas disciplinares e historicamente dominantes, onde o enquadramento do conhecimento é possivelmente detectado.

No que tange tal ponto de vista, Leis (2005) nos coloca que “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar (p. 5)”, e na não possibilidade de se estabelecer uma significação concreta para o termo, considerando seu caráter abstrato e complexo, tão quantas forem as experiências interdisciplinares, essas devem ser consideradas como únicas, impossibilitando uma repetição exata nos processos. Essas considerações permitem discutir que a dinâmica de tais ocorrências está fortemente atrelada à instância viva do conhecimento, em sua mutabilidade e nas relações que ali, ainda que de forma temporal, se estabelecem. O mesmo não se pode considerar na disciplinarização do conhecimento, uma vez que as disciplinas estabelecidas historicamente, às quais foram forjadas sob paradigmas e alcançaram status ao longo da história, a produção de conhecimento se encontra atrelada ao paradigma científico de repetição metodológica dos processos, objetivando então o mesmo resultado com profunda exatidão.

No mesmo sentido, como uma possível visão da interdisciplinaridade Fazenda (2005) e Leis (2005) permitem discutir que essa pode ser compreendida como ponto de cruzamento entre as disciplinas que constituem o campo disciplinar, ainda que seja reconhecido que essas tenham lógicas

diferentes, elas procuram por um ponto de equilíbrio na fragmentação de seus saberes, superando pontos de vista marcados por barreiras técnicas, por mais que se deva respeitar a história de seu estabelecimento. Dessa forma, nos cabe ressaltar que a interdisciplinaridade não se centra apenas no trabalho em equipe, mas também no individual, retomando as indagações próprias sobre a relação estabelecida entre o indivíduo e a realidade, enfatizando o necessário elo entre o filosófico e o científico. É nesse sentido que os paradigmas estabelecidos sob a ciência, construindo essa como propositora de verdades únicas e inquestionáveis devem ser revistos, reconhecendo que não existam então verdades únicas, mas visões estabelecidas sobre determinadas situações que formam múltiplas verdades, o que torna permissível a produção de diversos conhecimentos. Assim, a necessidade pela busca do conhecimento deve considerar que esse pode ocorrer de maneira empírica, crítica e interpretativa, sincronamente, já que a prática interdisciplinar necessita do trabalho em conjunto e das discussões frutos desse para a constituição de múltiplas visões, reforçando que o conhecimento e o ensino se constituem em nossa visão, como fruto do esforço pelo estabelecer de atividades de cunho interdisciplinar.

### **A busca pelos significados construídos nos coletivos**

Os dados a serem analisados no artigo são provenientes de relatórios entregues pelos bolsistas à CAPES, em dezembro de 2014. A utilização dos dados dos sujeitos participantes foi devidamente autorizada por cada um dos licenciandos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A opção de se analisar somente os dados de dois licenciandos/bolsistas nesse artigo é decorrente da área de origem desses estudantes. Trata-se, na realidade, dos únicos bolsistas da área específica das Ciências Naturais, sendo um estudante da Licenciatura em Física (Bolsista A) e um estudante de Licenciatura

em Biologia (Bolsista B). A professora supervisora desses estudantes era proveniente da área de Artes.

Na busca por elementos formadores e constitutivos que delineiam as relações estabelecidas pelos indivíduos em seu processo de formação, toma-se como objetivo aqui apreender e analisar os significados constituídos por dois bolsistas do PIBID subprojeto interdisciplinar da UFSCar Campus Sorocaba que cursavam licenciatura na área das ciências, acerca de momentos relacionados à sua formação docente, compreendendo que tais fatos são constituídos de forma histórica e dialética. Para isso, utiliza-se como referencial metodológico os “núcleos de significação”, propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013) ao estabelecerem um método para apreensão dos sentidos amparados por reflexões e teorizações embasadas fundamentalmente em Vigotsky. Não se procura uma resposta única e definida ou completa, “[...] mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

Assim, busca-se a apreensão dos sentidos expressos pelos “núcleos de significação”, ainda que seja reconhecido que em tal busca não se espera encontrar uma resposta única, direta e plenamente definida, mas sim, expressões de caráter pessoal e pontos de contradição em suas produções.

Para tanto, por meio das múltiplas leituras do material coletado, foram destacados conteúdos que apareceram de forma reiterativa, demonstrando carga emocional ou ambivalência, constituindo-se então como pré-indicadores. Conforme esclarecem Aguiar e Ozella (2013) “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (p. 309).”. Assim, a partir dos pré- indicadores é possível a construção dos indicadores, realizando uma nova articulação entre as

expressões geradas pelo indivíduo, permitindo então a nuclearização, expressando os aspectos do sujeito, extraindo desses o sentido para constituição de tais falas (AGUIAR e OZELLA, 2013). A análise dos núcleos ocorre não apenas a partir da fala do indivíduo, mas também articulada ao contexto econômico, político e social, buscando compreender a dinâmica do indivíduo, sua totalidade. Tal compreensão passa do empírico para o interpretativo no sentido de se caminhar do expresso exteriormente para o interiorizado, permitindo constatar a zona de sentidos (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Inicialmente, estabeleceu-se um conjunto de trinta e três pré- indicadores indicando um aprofundamento nas concepções dos sujeitos acerca da vivência no PIBID. Tais pré- indicadores, analisados em conjunto, possibilitaram a construção de doze indicadores. Esses indicadores deram origem a dois núcleos de significação, buscando apreender o significado para os indivíduos sobre dois assuntos que nos parecem muito interessantes e que indicam resultados importantes de pesquisa, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1: Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Ambiente escolar. Instalações escolares.	Impressões iniciais sobre a escola.	Visões iniciais sobre a escola dentro de um contexto de melhorias necessárias e a escolha profissional.
Precariedade. Zona periférica.	Pré-conceito estabelecido.	
Possibilidade de melhoria. Atratividade. Espaço agradável. Convivência.	Melhoria do ambiente escolar.	
Objetivos do programa. Práticas. Contato.	Formação inicial.	

Profissão professor. Dificuldades no trabalho. Satisfação pessoal. Autonomia.	Reflexão da escolha profissional.	
Articulações entre as disciplinas. Ponto de encontro com a Arte.	Integração entre as disciplinas científicas com a Arte.	A experiencição prática do trabalho interdisciplinar com a Arte em sala de aula levando a teoria à prática através das intervenções.
Sala de aula. Propostas.	Intervenção  nas ações.	
Fronteiras. Espaço disciplinar. Construção interdisciplinar.	Experiência interdisciplinar prática.	
Acanhamento inicial. Conhecimentos prévios. Retomada de conteúdos. Participação.	Envolvimento  dos alunos.	
Planejamento. Emergências. Experiência vivenciada.	Desafio para ações futuras.	
Produção pós-explicação. Percepção do interesse.	Da teoria à prática.	
Reuniões. Planejamento prévio.	Organização  do trabalho.	

Fonte: Pesquisadores

Devido ao limite do espaço, o recorte colocado ao artigo permite que se discuta, tão somente, alguns aspectos dos núcleos de significação que preliminarmente enfatiza-se nesse artigo. A reflexão mais profunda e complexa envolvendo os distintos níveis empíricos e analíticos e outros núcleos de significação poderá ser avaliada na dissertação completa (MATOS, 2016).

Em relação ao primeiro núcleo: “Visões iniciais sobre a escola dentro de um contexto de melhorias necessárias e a escolha profissional”, foi observada a recorrência de falas relacionadas ao ambiente de exercício dos bolsistas, bem como certa preocupação sobre suas futuras atuações enquanto professores de educação básica. Por terem contato direto com alunos da escola participante, os portfólios analisados encontram-se carregados de apontamentos e indicações sobre as características desses alunos e do ambiente escolar que, quando somados, permitem uma visão mais abrangente da situação, o que constitui direta e subjetivamente a forma com que os bolsistas constroem suas visões, opiniões e anseios sobre o trabalho que realizam e sua futura prática docente.

Nos três primeiros indicadores é possível estabelecer uma visão relacionada à estrutura física do ambiente escolar e de seu público, o que fica claro nos seguintes conjuntos de narrativas:

(1) “A Escola está localizada numa região periférica, portanto num bairro mais simples da cidade, bem próxima de bairros que apresentam um padrão socioeconômico baixo” (Bolsista B).

(2) “A grande maioria dos alunos que frequenta a escola mora nas proximidades, portanto são alunos de baixa renda e que trabalham no período que não tem aula” (Bolsista A).

(3) “A Escola apresenta um padrão bastante tradicional de construção, com muros e grades. Possui uma área total consideravelmente grande, que comporta todos os alunos” (Bolsista B).

(4) “A pichação é bastante evidente, tanto fora quanto dentro da escola, na quadra, nas carteiras, no pátio, no banheiro, etc. É possível observar de longe os muros pichados” (Bolsista A).

(5) “Um dos principais objetivos é o de melhorar este ambiente, fazendo com que os alunos se relacionem melhor entre si e com a escola. Por isso a escolha do tema Arte Urbana. A escola já vem sendo pichada há muito tempo, faz parte desse meio” (Bolsista B).

Os cinco enunciados apresentados possuem certa relação de causalidade, embora isso não seja tão aparente. Muito embora eles sejam de diferentes “falantes”, é importante considerar que as opiniões colocadas nos relatórios / portfólios foram, em geral, produzidas em situações coletivas, grupais, sendo lícito afirmar, portanto, que há certa homogeneização nas opiniões dos colegas. A existência das pichações é algo “quase” natural em um bairro assumidamente carente e com grande número de adolescentes e jovens. Com esses enunciados, fica demarcada a ideia dos licenciandos no esforço em um trabalho voltado para as necessidades reais, cotidianas e locais dos estudantes da escola. Algo extremamente trabalhado nas licenciaturas e/ou processos formativos em geral. A interdisciplinaridade, ainda que não tenha se verbalizado nesse início dos portfólios, toma forma no processo da compreensão da realidade da comunidade escolar e na proposição de atividades “inovadoras”.

Em relação ao segundo núcleo, “A experimentação prática do trabalho interdisciplinar com a Arte em sala de aula levando a teoria à prática através das intervenções”, os indicadores se encontram articulados com o propósito de destacar a constituição do trabalho interdisciplinar de forma prática, sendo observada a recorrência de falas e a articulação dessas com a forma com que o trabalho se desenvolveu.

A relação entre a área de formação dos bolsistas e a disciplina de formação da professora (Artes) pareceu extremamente complexa. Em alguns enunciados, temos ilustrado algo mais individual e, noutros, uma construção mais coletiva. Vejamos.

(1) “[...] discutimos sobre as ideias para cada projeto, o que era importante para os alunos e para a escola, como trabalharíamos cada disciplina (Geografia, Pedagogia, Física e Biologia) com a Arte, ou seja, como faríamos um trabalho interdisciplinar” (Bolsista B).

(2) “[...] percebi que a ideia é essa, cada um ter seu projeto individual se encontrando com a arte, com suas ideias e objetivos, para que de tal

*forma, se possa complementar com os outros projetos, se cruzar, pois aí que entra a tal da interdisciplinaridade” (Bolsista A).*

*(3) “[...] vendo a importância dessa relação que vai ficando mais forte a cada ano, e que a ciência e a arte não estão em lados opostos, acredito que é possível aliar a arte com o ensino de física de uma maneira atraente e proveitosa, pois, ambas são formas de expressão de conhecimento” (Bolsista A).*

Se no primeiro enunciado há uma concepção fragmentada da interdisciplinaridade, destacando algo que definitivamente poderia ser feito de maneira separada (cada disciplina pensando na Arte), o segundo avança um pouco mais, ainda que lentamente, na compreensão desse interrelacionamento/justaposição. Nos enunciados do Bolsista A (2 e 3), assume-se que ambas as disciplinas são expressões do conhecimento e, nesse sentido, podem configurar, conjuntamente, modos de comunicar a ciência da sala de aula. É notório que noções como essa só podem se produzir após a ocorrência das intervenções e das reuniões. Isso confere especial importância para o grupo e, possivelmente, para uma possível inclinação, de nossa parte, a respeito da maneira com que a interdisciplinaridade consegue se projetar no seio da escola.

Os dados não indicam um amadurecimento no reconhecimento de uma perspectiva mais crítica acerca da interdisciplinaridade entre os bolsistas. Mas, é inegável que, na medida em que os bolsistas reconhecem a proximidade ou a potencialidade de uma articulação entre a Física e a Arte, tem-se um avanço considerável na quebra dos limites disciplinares que engessam nossas formações. Além disso, pelo fato desse trabalho não se constituir como quantitativo, não se tem como tarefa predominante apontar produtos ou propostas que sejam mais ou menos corretas. A intenção e a articulação tomada foi para apresentar um recorte de um processo formativo que, certamente, representa um início de concepções.

## Considerações Finais

Pelo fato desse artigo representar um recorte de um estudo maior, é importante indicar que as interpretações realizadas pretenderam colaborar, antes, com uma perspectiva analítica e indicar o potencial dos núcleos de significação como metodologia que colaborará, significativamente, na proposição de interpretação de análises qualitativas. E, apesar do foco circunscrito aos dois sujeitos, também é importante considerar que os estudos acerca da proposição de práticas interdisciplinares ainda carecem de apoio e espaço para a sua realização. Se for verdade que os projetos interdisciplinares integraram o corpo de projetos dos bolsistas e que, com isso, colaboraram com a construção de análises importantes da escola, também é verdade que novas práticas precisam ser feitas e anunciadas, no sentido de partilharmos essas vivências e delimitarmos as possibilidades impostas pela realidade escolar. No campo específico de proposições de práticas interdisciplinares no contexto formativo, tem-se a clareza, até o presente momento, de que é fundamental a coletivização de ações. Essa coletivização envolve desde o planejamento das criações/projetos, até as intervenções e a reflexão posterior (sobre a ação). No tocante ao contexto específico do ensino de Ciências, dois pontos são importantes. Ambos bolsistas puderam se envolver em um projeto supervisionado por uma professora do campo das Artes. Isso teria denotado a versatilidade do conhecimento, conforme já tentamos explicitar nos enunciados anteriores de um dos bolsistas. O segundo ponto diz respeito à importância dessa “vivência interdisciplinar” para a formação do futuro professor que cremos ser absolutamente essencial, na medida que demonstra que os alcances do ensino aprendizagem são positivos.

## Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 26 (2), 222-245. 2006.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- MATOS, A. H. De M. **Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID e sua contribuição na formação inicial de professores sobre uma perspectiva interdisciplinar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



## AS POTENCIALIDADES DOS REGISTROS ESCRITOS NO PIBID-PEDAGOGIA UFSCAR: UMA ANÁLISE DE DIÁRIOS E PORTFÓLIOS DAS LICENCIANDAS PARTICIPANTES

Márcia Regina Onofre  
Heloisa Chalmers Sisle

No início dos anos 1990, a bibliografia produzida sobre formação de professores em diversos países foi amplamente difundida no Brasil, especialmente com a obra de divulgação coordenada por António Nóvoa, “Os professores e sua formação”. A presença desse livro no cenário acadêmico nacional, que contempla autores de diferentes países, resultou em uma rápida apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual sobre professor-reflexivo.

Dentre esses autores podemos destacar o norte-americano Schön, que retoma o conceito de profissional reflexivo, propondo levantar uma crítica ao que ele denominou de racionalidade técnica (predomínio de ações didáticas mecânicas e meios técnicos que os professores utilizam para a realização do trabalho), numa concepção de ensino na qual a prática se reduz a campo de aplicação da teoria e esta a mero recurso para solução dos problemas práticos.

Essas idéias se disseminam e, já na segunda metade da década de 1990, começam a aparecer estudos que inseriam a formação de professores numa perspectiva reflexiva.

Schön (1992), ao retomar Dewey, desenvolve o que denominou de uma “praxiologia para a reflexão”. Utiliza conceitos como: “conhecimento na ação” (ou valorização do próprio conhecimento) “reflexão na ação” (ou diálogo reflexivo no momento da ação) “reflexão sobre a ação” (ou retomada e reconstrução mental da reflexão na ação para análise) e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Ampliando essas discussões Zeichner (1993) aponta os limites desse modelo apresentado por Schön e o risco de uma visão

imediatista e prática do processo reflexivo, enfatizando a necessidade de situar a reflexão também no âmbito da prática social, na compreensão da maneira como os professores aprendem a ensinar e na discussão do modo de ajudar os professores a aprender a ensinar. Zeichner defende que os estudos sobre “como ensinar” constituem prioridade para os professores, pois são eles que convivem com tal problemática, permanentemente, em sala de aula. Assim, para esse autor, as teorias que o professor já possui sobre o ensino são tão importantes, quanto as teorias acadêmicas sobre como ensinar.

Com concepções semelhantes sobre a formação de professores europeus, autores como Contreras (2002), Pérez Gómez (1992) e Marcelo Garcia (1992) discutem a importância de uma formação que busque compreender o exercício da docência, sua profissionalidade, condições de trabalho e o status social do professor.

Contreras (2002) faz uma análise das idéias de Schön, questionando-as e aprofundando o conceito de professor reflexivo. Para esse autor, um profissional que reflete sobre a ação deve também refletir sobre a organização da escola como um todo, o que envolve a autonomia de ação, a compreensão da importância do seu papel nas decisões, a emancipação pessoal e profissional e a crítica ao contexto social.

Segundo o autor, a prática reflexiva é entendida com um propósito claro: incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. E é a isso que se associa a autonomia do professor.

Seguindo nessa direção Libâneo (1999), em estudo no qual apresenta questões relacionadas com as novas exigências de formação de professores postas pelas novas realidades contemporâneas, mostra que o conceito de atividade reflexiva não deve perpassar apenas a formação de professores, mas também o currículo, o ensino, a metodologia e a docência. Trata-se, segundo o

autor, da ideia de que o professor pode “pensar” sobre sua prática, ou ainda, de que o professor pode desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática: [...] *Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho.* (LIBÂNEO, 1999, p.85)

Partindo da defesa de uma proposta de ensino reflexivo que visa propiciar ao futuro professor uma análise de sua trajetória, vivências e experiências da prática durante a licenciatura foi que os Diários e Portfólios foram introduzidos no PIBID UFSCar, com o objetivo de acompanhar e buscar compreender os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em formação (TARDIF, 2002).

Este estudo, em específico, se volta para a análise de textos provenientes dos diários e portfólios produzidos pelas 12 bolsistas licenciandas do Curso de Pedagogia PIBID-UFSCar entre os anos de 2010 e 2011, com o objetivo de indicar as potencialidades do registro escrito e a reflexão sobre a própria prática resultantes de suas atuações em atividades desenvolvidas em uma escola pública da cidade de São Carlos, São Paulo.

Na UFSCar a área de Pedagogia iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010 com a participação de 12 bolsistas, 1 coordenadora de área e 1 supervisora. Atualmente são atendidos 61 bolsistas, 4 coordenadoras de área, 12 supervisoras e 4 escolas participantes.

É importante destacar que as análises realizadas nos materiais (diários e portfólios) partem do olhar das coordenadoras (área e gestão do PIBID-UFSCar) com o consentimento legal das licenciandas (Termo Livre Esclarecimento - TLE). As identidades das licenciandas foram preservadas por nomes fictícios das mulheres dos contos de Sagarana e Guimarães Rosa, cujas narrativas são tão ricas quanto os das pibidianas que aqui expomos.

A escolha pela análise dos registros escritos contidos nos diários e portfólios ocorreu devido a riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações,

percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos 24 meses de atividades desenvolvidas.

Os diários foram selecionados por oferecerem a oportunidade de registros que permitiam, cotidianamente, as licenciandas refletirem sobre os processos formativos, os saberes do conhecimento e da experiência e as estratégias de ação e reestruturação da prática (ZABALZA, 2004); os portfólios por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico pela virtude e importância ao longo de todo o processo de construção da docência e a articulação com os conhecimentos teóricos do curso de formação inicial (VILLAS BOAS, 2005).

Neste estudo partimos da premissa de que a prática pedagógica é de extrema importância na constituição do “ser professor”, e nesse sentido o exercício da reflexão deve possibilitar a criação de uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com as ações cotidianas. Neste sentido, compartilhamos das contribuições de autores que defendem a reflexão-na-ação, como um processo fundamental na construção de novas estratégias de ação, novas teorias, e novos modos de enfrentar e definir os problemas. (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; PIMENTA & GHEDIN, 2005; SCHON, 1986; ZEICHNER, 1992).

Acreditamos que o exercício da reflexão deve permitir aos professores assumirem uma postura de empenho autoformativo possibilitando a esses profissionais o despertar das próprias potencialidades sobre os saberes que detêm contribuindo para a construção de novos conhecimentos visando uma ação transformadora. (ALARCÃO, 1996)

Foi com essa proposta que as atividades foram desenvolvidas na escola. Dentre as ações realizadas pelas licenciandas destacamos as de maior visibilidade para os professores, alunos e comunidade escolar: apoio escolar (alfabetização, matemática e língua portuguesa aos estudantes de 1º ao 5º ano), participação nos grupos interativos e biblioteca tutorada,

elaboração e condução de sequências didáticas (1º e 2º anos), trabalho colaborativo com as professoras em sala de aula (auxílio em aulas específicas e aos estudantes) e exibição e discussão de filmes para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das atividades mencionadas, participaram ainda, de outras atividades com as demais áreas do PIBID na escola e de reuniões semanais na universidade, nomeadas pelo grupo como orientações coletivas entre as licenciandas, supervisora e coordenadoras buscando a articulação entre teoria e prática, sendo a primeira utilizada para entender e subsidiar as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Ao longo dos dois anos de atuação na escola muitas reflexões foram realizadas, a partir do que emergia das vivências com os alunos e professoras das turmas. Neste processo foi essencial a parceria estabelecida com as professoras, pois o contato direto com as docentes possibilitou compreender a escola pelo olhar de quem está dentro dela. Ao mesmo tempo, as orientações com as professoras coordenadoras promoviam momentos de ampliação do que fora estudado durante o curso, na tentativa de conciliar conhecimento teórico-acadêmico ao conhecimento prático docente, rompendo com a racionalidade técnica, buscando a racionalidade prática, como propõem Schon (1986 e 1995) e outros autores. Tentava-se assim, promover a associação entre as duas agências formadoras: escola e universidade como parte do processo formativo para a docência.

A diversidade de ações, expressões e percepções das licenciandas eram registradas em diários reflexivos que, posteriormente, serviam como suporte para a escrita de portfólios. Nestes portadores textuais, as bolsistas relatavam as atividades desenvolvidas e escolhiam um episódio ocorrido na sala de aula a ser analisado. Assim, registravam o seu processo formativo, ao mesmo tempo, que o próprio ato de escrever o episódio e refletir sobre ele. (VILLAS BOAS, 2005)

(...) questionei-me muito sobre a questão de alunos como João e outros alunos que necessitam de uma educação especializada estarem na sala

de aula regular, junto com os outros alunos. Pois nessas condições nem João nem os outros alunos acabam tendo toda atenção, empenho e dedicação que necessitam, e que com toda certeza possuem todo o direito de tê-lo. Será que isso é inclusão? Será que não estamos sendo hipócritas em defender que esses alunos continuem juntos com os outros alunos sem terem o suporte que merecem, apenas para dizer que estão “inclusos” na sociedade?! (Portfólio Angélica).

Os registros escritos nos diários auxiliavam na reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre os avanços e conquistas alcançados nas ações educativas, os conflitos vividos em sala de aula, os dilemas da profissão, a relação professor-aluno, a relação entre os pares, a participação da família na escola, o cotidiano escolar e a política educacional. Ou seja, aspectos fundamentais na construção do “ser professor” que por vezes, mostravam-se irrelevantes aos olhos, mas quando registrados passavam a ter pertinência e gerar questionamentos em relação à prática profissional. (SOARES, 2006)

apesar de os alunos se mostrarem entretidos com as atividades percebo nestes uma falta de comprometimento com o saber, ou seja, parece que não sabem o motivo de estarem ali aprendendo tais conteúdos, parece que querem fazer atividade por algum outro motivo que não o de aprender ou o de buscar conhecimento. Desta forma, fico pensando na maneira como eu deveria trabalhar para transmitir estes conhecimentos, já que acredito, assim como evidencia Gimeno Sacristan (1998), que o professor tem uma autonomia real e o exercício profissional depende desse compromisso ético. (Portfólio de Sofia)

Ao escrever as bolsistas não só construíam linguisticamente, mas reconstruíam um discurso prático como atividade profissional colaborando para a reflexão do entendimento sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica em que estavam inseridas. (ZABALZA, 2004)

As anotações contidas nos registros escritos permitiram as licenciandas compreender que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os dilemas e a diversidade de situações da prática profissional. Ou seja, possibilitou as bolsistas compreenderem as incertezas e estarem abertas a novos questionamentos, hipóteses e retomada de decisões descobrindo novos caminhos e maneiras de lidar com as situações de sala de aula e do cotidiano de trabalho (SCHON, 1986, ZEICHNER, 1992).

As pessoas chamam ele de Baiano e ele não gosta, falei para ele avisar as pessoas que não gosta de ser chamado desta maneira, mas na verdade deveria ter falado que não há problema nenhum em ser baiano, as pessoas que vivem na Bahia contribuem muito para o crescimento e para a cultura do Brasil, mas que nós do sul e sudeste tendemos a ver os nordestinos de uma maneira pejorativa e que eles/as são 'preguiçosos', este é o estereótipo preconceituoso que construímos do próprio povo brasileiro. Eu deveria ter explorado isso com ele, mas na hora não pensei. (Portfólio de Helena, com trecho de um diário seu)

Neste sentido, tanto o registro nos diários, quanto nos portfólios possibilitavam as licenciandas à reflexão crítica sobre as ações das escolas, a solução de problemas complexos, o olhar sobre o trabalho coletivo e integrador entre universidade e rede pública de ensino, os questionamentos sobre o desenvolvimento de projetos e ações nas salas de aula, o replanejamento, o repensar e a reformulação de ideias, conceitos e atitudes.

Ao terem o contato direto com a realidade do “chão da sala de aula” e com toda a sua complexidade, as bolsistas, por meio de sua participação nas atividades desenvolvidas no PIBID, percebiam as dificuldades enfrentadas na escola de modo geral, e no processo de ensino e de aprendizagem, de modo específico. Ampliando, assim, suas percepções sobre a complexidade de atuação docente e também sobre a profissão docente, evitando o “choque com a realidade”

muito comum no início da docência. (LIMA, 2007; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002)

Mas, os desafios e os dilemas circundam minhas ações, tendo em vista que estou na minha formação inicial e passando pela transição de me tornar professora.

Segundo Guarnieri (1996, p.7) o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor/a. Tal construção ocorre à medida que o/a professor/a vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente (Portfólio de Rita).

As aprendizagens resultantes dos registros diários e da organização das ações nos portfólios permitiram ao grupo sentidos e significados relativos a um conhecimento mais científico sobre prática docente.

A interação compartilhada entre licenciandas e professores tanto das escolas, quanto da universidade resultou na construção de uma identidade profissional com uma perspectiva crítica tornando os diferentes envolvidos profissionais “produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA,1992).

Agora, após 3 meses de inserção em sala de aula, posso afirmar que o nível de atuação com as crianças foi muito mais profundo. Pude perceber as relações sociais, raciais e de gênero dentro da sala com maior clareza, e mais, pude influenciar nestas relações de forma mais direta e eficaz. Além de propiciar práticas mais efetivas de apoio às crianças com dificuldades, foi possível também perceber que elas se abriram mais comigo, abrindo espaço para que eu pudesse dialogar com elas e que me ouvissem com mais respeito e atenção (Portfólio de Camélia).

A inserção do grupo na escola se configurou como uma rede de (auto) formação participada, permitindo a compreensão da

importância dada a cada participante tornando a formação um processo interativo e dinâmico. (NÓVOA, 1992).

Esse processo de compartilhamento e de reflexão coletiva promoveu a parceria e apoio entre os diferentes integrantes do Programa, o apoio entre os pares e o crescimento uns dos outros permitindo a transformação dos sentidos e significados da prática docente (ZEICHNER, 1993).

O mais interessante deste dia foi auxiliar a professora na aplicação concreta do ensino de contas de adição com reserva através do uso de um material concreto: o ábaco.

Numa disciplina já tive a oportunidade de explorar o conteúdo de Matemática através do ábaco, mas confesso que foi apenas na prática que compreendi realmente a importância de tal material e como efetivamente fazemos a troca de cada dez unidades por uma dezena. Não que não soubesse lidar com este conteúdo, mas não sabia explicar para as crianças, este dia foi muito importante para eu aprender a ensinar o conteúdo de Matemática (Portfólio de Rita, com trecho de um diário de campo seu)

### **Algumas reflexões...**

Os dados apresentados nessa pesquisa revelam o potencial formativo dos diários e portfólios na reflexão sobre o processo de aprendizagem, sobre os avanços e conquistas alcançados nas ações educativas, os conflitos vividos em sala de aula, os dilemas da profissão, a relação professor-aluno, a relação entre os pares, a participação da família na escola, o cotidiano escolar e a política educacional. Ou seja, aspectos fundamentais na construção do “ser professor” que por vezes, mostravam-se irrelevantes aos olhos, mas quando registrados passavam a ter pertinência e gerar questionamentos em relação à prática profissional. (SOARES, 2005)

Ao escrever as licenciandas não só construíam linguisticamente, mas reconstruíam um discurso prático como atividade profissional colaborando para a reflexão do entendimento sobre si mesmo e

sobre a prática pedagógica em que estavam inseridas. (ZABALZA, 2004)

As anotações contidas nos registros escritos permitiram as futuras pedagogas compreenderem que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os dilemas e a diversidade de situações da prática profissional. Ou seja, possibilitou a compreensão das incertezas e estarem abertas a novos questionamentos, hipóteses e retomada de decisões descobrindo novos caminhos e maneiras de lidar com as situações de sala de aula e do cotidiano de trabalho (SCHON, 1986, ZEICHNER, 1992).

Neste sentido, os registros escritos, possibilitavam as licenciandas à reflexão crítica sobre as ações das escolas, a solução de problemas complexos, o olhar sobre o trabalho coletivo e integrador entre universidade e rede pública de ensino, os questionamentos sobre o desenvolvimento de projetos e ações nas salas de aula, o replanejamento, o repensar e a reformulação de ideias, conceitos e atitudes.

Assim, de modo ampliado e com duplo potencial formativo, os diários reflexivos produzidos pelas futuras professoras, nos indicam sobre os percursos formativos destes, e de nós mesmas, uma vez que temos a oportunidade de reconstruirmos nosso próprio percurso – nossas escolhas, nossos desafios e nossas possibilidades como formadoras de pedagogos. Em decorrência desta perspectiva, o diário também pode ser visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções pedagógicas, didáticas, políticas e ideológicas. É assim, um registro de nossos percursos formadores através dos percursos de nossos estudantes.

Já os portfólios são considerados uma estratégia ainda bastante incomum e inovadora no ensino superior, especialmente, cuja proposição os sustenta como instrumentos de avaliação no processo de ensinagem (ALVES, 2009). O portfólio é, assim como o diário, um instrumento de investigação para o professor formador à medida que registra os processos de seleção, organização, reorganização do pensamento e da ação dos estudantes nos processos vivenciados no

interior das práticas de ensino. Neste sentido, o portfólio mostra o que o estudante aprendeu ao montá-lo; ele é, assim, um meio para apresentar suas aprendizagens, e não um produto com fim em si mesmo (ALVES, 2009).

Tomando estas perspectivas teóricas, consideramos de um lado, que a escrita do diário é uma forma de documentar as práticas de ensino vivenciadas no contexto escolar e permite ao licenciando investigar e orientar as aprendizagens acerca dos conteúdos advindos da prática de ensino por eles realizados, aqui considerados conteúdos de um nível superior visto que são produto da reflexão sobre a ação por eles realizadas.

Portanto, esta experiência apresenta resultados ainda incipientes, mas promissores, da análise de um conjunto de diários e portfólios autorizados e disponibilizados pelo grupo de participantes, e abre-se do interior de nossa proposta formativa para a discussão e reflexão pública de estratégias inventivas e criativas baseadas na escrita individual de uma experiência coletiva de formação.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem (cap. 4, p. 109-130). In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2009. 8a ed.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência** – Portaria CAPES no.96. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

[http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 14 de outubro de 2013

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-basica/capes-pibid/relat%C3%B3rios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

CONTRERAS, D. J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA,

Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. A Formação de Professores: centro de atenção e pedrade-toque. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

Instituto de Inovação cultural, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

- PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1986.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2002. 325 p.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./Abr. 2005
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004..
- ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, [S.I.], n. 220, p. 44-9, 1992.
- \_\_\_\_\_. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES DO PIBID: ACIEPE COMO ESPAÇO FORMATIVO E DE INTERDISCIPLINARIDADE

Rosa Aparecida Pinheiro  
Izabella Mendes Sant'Ana  
Fernanda Keila Marinho da Silva

A formação inicial e continuada de professores pressupõe a integração das ações de ensino e pesquisa relacionadas ao campo da interdisciplinaridade e, a partir deste pressuposto, as ações no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) se configuram como possibilidade de diálogo na construção de conhecimentos acadêmicos imbricados às escolas envolvidas. Ao buscarmos aproximações quanto a uma prática interdisciplinar, realizamos uma ACIEPE para formação continuada dos supervisores deste Programa nas escolas parceiras da UFSCar, *campus* Sorocaba.

Nesta atividade formativa, na constituição de saberes em nossas experiências educativas, nos pautamos pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência dos supervisores do PIBID nas escolas parceiras, em seu papel formador, como sujeito também da produção de um saber próprio. Ao pensarmos a relação da Universidade e escola pública privilegiamos a pesquisa e a formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola em uma relação colaborativa. Os mesmos princípios colaborativos, na dimensão da instituição escolar, são fundamentais para a prática coletiva do planejamento interdisciplinar, sendo assim essenciais para a concretização do PIBID em seu objetivo de indução para a formação de novos profissionais para a docência.

## A ACIEPE como espaço formativo

A ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) se caracteriza como uma ação educativa, cultural e científica realizada na UFSCar que visa articular atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nossa ACIEPE “Formação de educadores: saberes e experiências no PIBID” envolveu os coordenadores de área e os professores supervisores das três escolas parceiras no PIBID do *campus* de Sorocaba. As ACIEPEs são também atividades curriculares complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas, e inicialmente, por este motivo, seria também composta pelos estudantes de graduação bolsistas do PIBID. Mas, com o desenvolvimento das atividades, as ações se voltaram para debates e experiências quanto à formação continuada dos supervisores.

Em 2016, a atividade teve como principal objetivo subsidiar teoricamente os professores da Educação Básica que atuam no PIBID/UFSCar a partir da análise das práticas que vêm ocorrendo neste Programa, bem como a pesquisa e produção de propostas e materiais que possam dinamizar as ações continuadas e interdisciplinares neste campo. O entendimento da coordenação desta atividade era de que esse objetivo era suficientemente amplo para encampar uma série de expectativas dos participantes, mas também fornecia um eixo de trabalho bastante satisfatório para que, como formadoras, pudéssemos valorizar a participação dos supervisores, bem como potencializar as práticas desenvolvidas junto ao PIBID como importantes materiais que analisam a prática e produzem conhecimento sobre as mesmas. Devido ao formato da ACIEPE, esta atividade deveria ter período de execução fechado e este foi de setembro até dezembro de 2016. A mesma proposta foi lançada novamente em 2017, com a compreensão de que o encaminhamento desse tipo de trabalho deve ser estendido, uma vez que a reflexão da prática se executa em processo.

Como proposição central, a ACIEPE buscou subsidiar teoricamente os professores supervisores em atuação no PIBID/UFSCar- Sorocaba,

oportunizando, nos campos do ensino e da pesquisa, a produção de propostas e materiais que pudessem dinamizar as ações continuadas e interdisciplinares propostas no Programa. Ao fortalecer estes aspectos formativos, efetivamos também o compartilhamento de saberes e a ampliação do contato da Universidade com a Escola Básica na investigação e aproximação entre os currículos e as questões sociais. A proposição metodológica da ACIEPE envolveu encontros presenciais e atividades a distância que ocorreram quinzenalmente no campus UFSCar Sorocaba, com grupos de discussão, oficinas temáticas e simulações de projetos educativos.

O trabalho desenvolvido na ACIEPE teve como objetivo primordial estreitar os laços entre a comunidade escolar participante do PIBID e a comunidade da Universidade. A opção pelos supervisores se deu por serem estes o elo entre as coordenações da Universidade e os alunos pibidianos. Os mesmos possibilitam na logística do PIBID que os pressupostos organizacionais engendrados pelos coordenadores se concretizem nos espaços escolares junto aos professores e alunos que recebem os pibidianos. A partir desse estreitamento, parecia-nos claro que a construção de conhecimento possibilitada pelas discussões advindas de nosso grupo formativo (coordenadoras) e os supervisores seria potencializada, uma vez que também pretendíamos oferecer subsídio teórico para o fomento de ações formativo-investigativas. Assim, consideramos que a formação deva se constituir por meio da pesquisa e da reflexão sobre e a partir da própria formação.

As atividades presenciais e à distância abrangeram as estratégias e ações educativas de formação continuada, desenvolvimento profissional, interdisciplinaridade e princípios colaborativos em espaços escolares. Em termos gerais, seguimos a seguinte estrutura, incluindo estratégias e temáticas:

- Apresentação dos objetivos gerais da ACIEPE;
- Socialização das experiências acerca das formações continuadas recebidas durante a trajetória profissional;

- Discussão acerca de concepções de formação docente; que possuiu ou possui mais sentido no decorrer da vida profissional;
- Trabalho coletivo e colaborativo na escola;
- PIBID enquanto proposta articuladora dos processos colaborativos na escola e na Universidade;
- Fundamentação teórica na prática docente;
- Interdisciplinaridade como eixo articulador do processo formativo colaborativo;
- Possibilidade de construção de projetos coletivos na escola;
- Coleta de dados junto aos professores por meio de um questionário para identificação de temas de interesse dos supervisores para a formação, bem como a gravação dos encontros, com a autorização dos participantes;
- Debate acerca dos projetos que estão em processo de desenvolvimento entre os coletivos das escolas;
- Discussão das temáticas desenvolvidas pelos grupos;
- Levantamento dos temas a serem refletidos / escritos pelos professores participantes da ACIEPE;
- Questionário avaliativo da ACIEPE.

A intencionalidade de constituir uma ACIEPE articulada ao PIBID se deveu a este Programa ser um espaço imbricado à formação docente, no qual os supervisores são formadores e podem repensar sua formação continuada concomitantemente. No compartilhamento das dificuldades e soluções para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica e na identificação de processos diferenciados vivenciados por estes profissionais, abre-se a possibilidade de entrosamento com as ações de formação realizadas nas Universidades.

As atividades extensionistas de formação continuada, por parte das Instituições Superiores de Ensino, tem uma nova perspectiva a partir da implantação do PIBID em 2007, pois compõe-se um novo cenário no processo de formação continuada com a participação dos professores em ação na Escola Básica. As avaliações deste Programa o têm apontado como potencialidade de parcerias

interinstitucionais, com relações de troca de saberes e novas proposições pedagógicas e formativas.

### **Formação de Formadores no PIBID: experiências e saberes**

A formação de continuada de professores se coloca como uma ação fundamental para uma aprendizagem com qualidade social e as instituições universitárias tem sua responsabilidade social neste processo. A possibilidade de interações diversificadas nos levou a investir no PIBID, em nossa atuação como gestora e coordenadoras de área, na busca de conhecimentos já elaborados pelos supervisores nas escolas básicas, em sua relação com elementos na formulação de saberes.

Ao elaborarmos a ACIEPE para estudos teóricos e reflexão quanto às experiências dos professores supervisores, concordamos com Libâneo (2015) em sua assertiva que a formação continuada pode acontecer dentro ou fora da jornada de trabalho, através de estudos de caso, reuniões de orientação pedagógica, palestras, congressos, oficinas, entre outros. Nossa opção foi a de fazermos fora da jornada de trabalho, no espaço da Universidade, mas a partir das vivências ocorridas nos devidos locais de trabalho.

Na busca de transmutar o modelo de formação que apenas instrumentaliza as ações docentes e trabalhar a partir da prática reflexiva, em nossa atividade formativa, na constituição de saberes em nossas experiências educativas, nos pautamos pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência do supervisor como sujeito também da produção de um saber próprio, e não apenas da transferência de conhecimento, em que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 2005, p. 23). Com esse pressuposto, constituímos os elementos articuladores que se complementam e compõem os saberes do grupo formador, em suas dimensões diferenciadas.

Como equipe constituída por 15 supervisores, além de duas coordenadoras de área e uma coordenadora de gestão da UFSCar. A formação inicial dos participantes era variada, abrangendo cursos de Licenciatura em Letras, Química, Pedagogia, Geografia, História e Matemática e o tempo de atuação profissional na docência variou de 8 a 17 anos e, a partir destes tempos de experiência, focamos nossos debates quanto às concepções educativas em função de suas respectivas formações, implicadas em decisões e escolhas conceituais próprias, e demanda interações entre sujeitos distintos. A partir da análise das reflexões dos supervisores nos encontros, em suas situações de formadores, evidenciamos que saberes são relevantes para que se desenvolva uma ação educativa institucional que responda a indução de novos professores.

A natureza do nosso trabalho apresenta a discussão das relações institucionais distintas na Escola Básica e na Instituição de Ensino Superior, em suas diferenciações e possíveis pontos de articulação. Nessa interação, compreendemos que os espaços institucionalizados de escolarização sistematizada podem também propiciar experiências na seleção e organização de propostas de intervenção social, como explana Ribeiro (2012).

Entendemos os espaços de formação advindos do PIBID como um processo intrínseco ao cotidiano das práticas educativas, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração. Essa proposição têm o sentido de formação na concepção freiriana, de valorização crítica dos saberes vivenciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo. Em nossas conversas na ACIEPE, concordamos que a transformação pode ocorrer através de ações individuais que reflitam uma ação social mais ampla e conjuntamente na junção das ações de cada educador envolvido no processo. Cabe salientar que os relatos expostos ao longo do texto exemplificam as experiências vivenciadas no processo.

A minha prática como professora de inglês pode ser revisitada, questionada, aprimorada, bem como o material da rede estadual que

faço uso, a partir do meu ingresso no Programa. No meu caso, a formação ocorre com a minha participação, voluntária, nas reuniões entre prof.<sup>a</sup> coordenadora e bolsistas, e na participação em seminários divulgando o trabalho realizado pelos e com os bolsistas, e com a professora supervisora (Supervisora Cristal).

Nesse sentido, nossa intervenção educacional se processa como uma ação política, incorporada ao propósito de formação que tem por base os saberes advindos das práticas educativas dos supervisores. Estas práticas, na ACIEPE, se articulam a partir das representações pelas quais os supervisores construíram seus conhecimentos e saberes e fazem reconhecer sua identidade social e sua maneira própria de estar no mundo.

Quando nos reportamos às práticas educativas, não podemos omitir ou excluir os conhecimentos acadêmicos como base de formação na apreensão dos saberes construídos pela ciência que é um aporte para a compreensão dos acontecimentos sociais e seu questionamento. Mas essa apropriação não pode ocorrer em detrimento de outros saberes, estabelecidos na política institucional universitária, devendo ser considerados também em seu espaço simbólico e físico. O espaço institucional universitário está imerso em um campo pedagógico, pois as salas de aula, para além do espaço físico e estético, estão carregadas de simbologia e ter uma retomada desta delimitação de fronteiras é uma primeira modificação na formação continuada dos supervisores.

A ampliação de espaços educativos, com a imersão na Universidade, é também uma formação experiencial que, como Josso (2014), refere-se à atividade consciente de um sujeito que realiza uma aprendizagem – como os supervisores que ressignificam seus saberes e práticas. O saber acadêmico é também parte desse saber experiencial, imbricado na formação continuada do supervisor, no retorno de reflexões expressas nas atividades desenvolvidas e nas mudanças das práticas educativas ocorridas no âmbito da Escola Básica.

## **Interdisciplinaridade e vivências no grupo**

A necessidade de estudos no campo da interdisciplinaridade se relaciona a uma projeção das produções a serem realizadas nas escolas, bem como a reflexão das experiências pessoais e profissionais que vivenciamos no PIBID como subsídios a estas novas produções. Nas ações educativas já vivenciadas, observamos, quanto à prática pedagógica interdisciplinar, que os supervisores atribuem diferentes sentidos a este termo, o que pode provocar distorções nos momentos de realização de projetos e atividades afins.

Ao buscarmos aproximações quanto a uma prática interdisciplinar, tratamos de modelos teóricos que visem à integração de temáticas entre áreas afins construindo um significado comum quanto às ações interdisciplinares. Seguimos os princípios pibidianos, a partir das características dos subprojetos do PIBID regulamentadas pela Portaria 096/13, na qual se define o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 3). Nesta diretriz, os editais de seleção trazem como itens de ação dos supervisores “compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID-UFSCar na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores” e “elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica”.

Para estas ações formativas, por parte dos supervisores, visamos, ao debater sobre os princípios da interdisciplinaridade e colaboração, reconciliar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores. Ao pensarmos a relação da Universidade e Escola pública privilegiamos a pesquisa e a formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. Os mesmos princípios colaborativos, na dimensão da instituição escolar, serão

fundamentais para a prática coletiva do planejamento interdisciplinar, sendo assim essenciais para a concretização do PIBID em seu objetivo de formação de novos profissionais para a docência.

Apesar de haver uma ampliação da discussão acerca da importância dos processos colaborativos entre escola e Universidade, a realização desses processos ainda não se mostra valorizada suficientemente – como apontado nos debates com os supervisores. O conceito de interdisciplinaridade já difundido em formações e debates, não se apresenta em ações e práticas educativas, pois embora tenhamos avançado em discussões teóricas e realização de projetos coletivos interdisciplinares as produções não apresentam a interrelação necessária entre campos disciplinares. Como apresentado na ACIEPE, os supervisores não apresentavam clareza da escrita / redação e da execução das etapas de um projeto interdisciplinar, apesar de proporem temáticas interessantes e potencialmente interdisciplinares.

Esse ano eu estou trabalhando a água [...] os textos da ACIEPE têm contribuído lá com os meus alunos, então, toda a discussão da aula passada de o que é interdisciplinaridade. A partir do texto, eu fiz essa discussão com eles (pibidianos). O nosso projeto, ele é inter, mas ele começou com vários alunos das Matemática. A gente queria pensar água, mas a gente só pensava em Matemática. [...] aí, entrou uma aluna da Geografia, e ela trouxe algumas contribuições. Vocês vão falar de consumo? Então vamos falar de pegada hídrica. Então, eu acho que um projeto interdisciplinar deveria ter professores de diferentes áreas. Eu estou percebendo, que é uma coisa que ... a gente precisa conversar entre os professores, e é essa a dificuldade. Não tem como eu pensar, ela pensar de forma interdisciplinar se ela só tiver conversando com a Geografia, ela precisa conversar comigo, precisa conversar com outros professores para que o projeto tenha esse caráter interdisciplinar. E isso, eu estou trabalhando com os alunos. (Supervisora Jade)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Foram usados nomes fictícios.

No final do ano quando foi feita a sugestão, eu falei: gente, a gente não sabe escrever. Vocês pensam que a gente sabe escrever, mas a gente não sabe escrever. E aí vocês se organizaram, teve a organização de vocês. Nós começamos com a parte teórica, depois, agora a gente está muito na prática. Isso nunca aconteceu no colégio, isso nunca aconteceu em ACIEPE. Isso nunca aconteceu em lugar nenhum. Tem lugares que eu não estou, é uma dor estar ali. E aqui foi totalmente o contrário. (Supervisora Jade).

Na correria não é fácil, mas é gratificante a gente vir e saber que vai ter um resultado bacana disso tudo. E eu acabei de falar para .. e nós falamos sobre interdisciplinaridade e acho que muito mais importante do que a prática e a teoria é o exemplo. Nós estávamos falando, as três formadoras têm perfis diferentes, são seres humanos diferentes, mulheres diferentes, mas ao mesmo tempo tem uma sintonia e um respeito mútuo. E isso pra nós é muito importante até mesmo nessa proposta de se trabalhar juntos, Fundamental 1 e 2, pessoas com disciplinas diferentes. É uma referência muito importante, talvez mais importante que a teoria em si. (Supervisora Rubi)

Por meio da ACIEPE, foi-se aclarando algo extremamente importante do processo de desenvolvimento profissional qual seja: a formação docente não se faz por meio de cursos pontuais, a reflexão da prática docente não se realiza individualmente e a demanda formativa deve ser orientada por pessoas atuantes, ou seja, a formação deve ser pensada pelo interior da profissão. E, decorrente desses aspectos, surgiu a intenção de analisar, de modo mais sistemático, o processo formativo vivenciado pelos supervisores.

Entendemos que há uma dinâmica bastante difusa, multifacetada em relação à formação possibilitada pelo PIBID, pois é um movimento formativo multidirecional para os distintos sujeitos que o constituem - os sujeitos não se formam a partir do professor coordenador, nem a partir do supervisor, as direções formativas são diversas. Como caminho para pensarmos como a vivência no PIBID e a participação na ACIEPE vêm possibilitando ao professor supervisor redimensionar sua prática, selecionamos como

abordagem teórico-metodológica procedimentos que efetivamos em função dos aspectos sociais e culturais que contextualizaram nosso campo de trabalho. Entendendo que nossa ação coletiva é construída em ações individuais, na interação de projetos que buscam a ação comum, estabelecemos uma visão crítica e uma reflexão permanente quanto as ações desenvolvidas no PIBID e as mudanças institucionais que ocorreram nas escolas e Universidades participantes.

Nos guiamos pela sistematização do trabalho na complementaridade dos princípios e procedimentos que não apresentem dicotomia entre escolhas pessoais e opções teóricas na formação do pesquisador que rearticula, na experiência, procedimentos que fundamentam o trabalho coletivo. Nesse contexto, Geertz (2001) ressalta a importância de conhecermos o *ethos* e entendermos os significados estabelecidos pela comunidade ou grupo social com o qual nos relacionamos, como o grupo de supervisores constituído no Programa, para procedermos a uma ação formativa que considera a multiplicidade dos fatores envolvidos.

Para diminuir as incertezas e possibilidades de ocorrência de valores culturais diferenciados no grupo dos supervisores, necessidades profissionais específicas e formação política que influenciassem na seleção dos fatos, fundamentamos o direcionamento da ACIEPE nos preceitos da participação, da colaboração e da pesquisa-ação. Segundo Kemmis (2003), esta pesquisa tem aspectos inovadores, como o caráter participativo, o estabelecimento de relações democráticas e a contribuição à mudança social. Com o objetivo de transformar situações a partir de valores compartilhados com ênfase no aspecto social, essa pesquisa se fundamenta na reflexão autocrítica de seus participantes e na avaliação constante para acompanhamento de resultados. Sua dinâmica se centra em uma espiral permanente de ação-reflexão-ação por meio de ciclos auto reflexivos em um processo aberto, mas

controlado, não desprezando a validade do conhecimento emancipatório.

A partir deste entendimento, a produção do conhecimento não é independente do contexto no qual se constitui e a reflexão crítica dos educadores não se estabelece como acontecimentos armazenados na memória, mas como um repertório que se rearticula constantemente. A autorreflexão prescinde de um tempo de amadurecimento para que mudanças na atividade reflexiva possam ocorrer, não desmerecendo experiências prévias do supervisor em suas crenças e valores construídos no contexto social em que se insere. Nesta abordagem, encontramos especificidades que advêm da atuação em momentos e espaços distintos nas instituições de origem, criando canais de diálogo entre o sujeito formador e o corpo coletivo do trabalho.

Aqui é o momento que está o coletivo, que você vai falando, recendo crítica também, vai contribuindo, dizendo que sim ou que não. Eu acho assim, nós não conseguimos sentar. No semestre inteiro, se todos conseguirem sentar, aí sai. Se falar em *Google docs*, mas não é a mesma coisa de estar ali, de escrever uma ideia, aí você não consegue. Então é importante estar aqui presente, tem que ser no coletivo. [...] foi mencionado a gente ficar aqui depois que acabasse, mas eu acho que esse espaço coletivo é muito mais significativo do que separar em grupo. Estar no coletivo é importante, para participar, para ter aquela coisa mais dinâmica e ouvir sugestão, ouvir o olhar de outra pessoa. (Supervisor Diamante)

Esta noção é compartilhada por Nóvoa (2018) ao analisar que o sentido da formação se constitui no diálogo entre os professores pela análise rigorosa de suas práticas na busca coletiva pelas formas de construir ações educacionais. Nesta perspectiva, a formação continuada é sempre formação-ação, como formação ligada a um projeto pedagógico, e co-formação, como formação que se faz na relação com o coletivo. Na concordância com este autor, concebemos a ACIEPE como espaço de construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Assim, na diversidade de funções que o diálogo exerce entre seres humanos, a questão da capacidade para o entendimento refere-se à possibilidade de um sujeito se abrir para o outro e encontrar, nesse outro, um canal para que a comunicação possa fluir livremente. Como formadoras, atentamos para a incapacidade apontada por Gadamer (2002), quando da relação de saberes, na estrutura radicada na ciência moderna que prescindiu nossas formações nas licenciaturas, em sua formação teórica como seu monólogo transmissor que se coloca como empecilho para a ação coletiva que esperamos que se realize na escola.

Nossa abordagem buscou justamente não colocar em conflito os saberes acadêmicos básicos dos supervisores e os que se constituíram nas práticas educativas nos espaços escolares. A linguagem acadêmica que utilizamos nos encontros das ACIEPEs comportou essas relações, pois se fundamentou em uma universalidade do validado a partir de codificações e linguagens encontradas em campos de saberes diferenciados. Em nossos trabalhos, buscamos essa codificação comum por também conceber que “... a linguagem sobrevive não em virtude do rígido emprego de regras, mas pela constante reformulação do uso da linguagem, em última instância, pela ação do indivíduo”. (GADAMER, 2002, p. 193).

Nos encontros da ACIEPE, a partir das elaborações coletivas, constituímos os eixos de estudo que seriam aprofundados, relacionando com as teorias que fundamentaram nossas práticas educativas na efetivação das ações no PIBID. Nesse processo reflexivo, os temas que se manifestaram recorrentes fundamentaram a formulação das questões, apresentadas de acordo com os caminhos apontados pela discussão. Na retomada das memórias e saberes experienciais dos envolvidos na ACIEPE, a partir dos debates e reflexões no coletivo, percebemos como nossa ação conjunta interferiu positivamente nas ações do PIBID nas comunidades escolares atendidas. Discutimos a relação dos saberes

acadêmicos com os saberes experienciais dos supervisores e como essa interação se manifestou na organização nas ações pibidianas.

Considero o PIBID extremamente relevante para a formação continuada dos professores, por acreditar que através da interação com a Universidade amplie a visão docente e que é possível dinamizar seu trabalho e torná-lo mais significativo.... Através da leitura de um texto, das falas de outros professores, permite uma formação continuada, como também uma produção de artigo sobre o tema desenvolvido na escola ou até mesmo sobre o papel do supervisor na formação inicial docente como também sobre a reflexão de sua prática enquanto formador. (Supervisor Diamante)

A escola sempre foi muito fechada, muito tradicional [...] e quando o PIBID entrou ele moveu, ele deu movimento a essa escola. E hoje a gente consegue visualizar os resultados dessa articulação mesmo dentro da escola. Os professores estão mais receptivos a pessoas que vem de fora. [...] E a gente vem percebendo que desde 2014, tem um outro olhar aí. (Supervisora Onix)

Percebemos também que as relações que se criaram no grupo se deram devido ao tempo de trabalho em conjunto, embora esse fator isolado não possibilitasse as relações de colaboração. Entendemos que o entrosamento construído a partir da reflexão de nossas ações, se apresentou como o elemento de maior potencial para a constituição de uma linha de formação comum, com a discussão de princípios e procedimentos necessários a uma ação formativa para o aprimoramento das relações entre as participantes da ACIEPE.

Como base formativa, um elemento central que se apresentou foi a questão da pesquisa, como veio de ações de ensino e aprendizagem e na busca pela formação continuada acadêmica. Em nossos debates, concordamos com a ênfase de Freire (2005, p. 29), na qual a pesquisa e o ensino estão imbricados na impossibilidade da existência de um sem o outro, pois “[...] faz parte da prática da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e

se assuma, porque professor, como pesquisador”. Por analogia, transpomos esse princípio da prática docente para nossa proposição de formação, em que o formador é, em sua raiz, um pesquisador. Nesta concepção, foram levantadas as ações que os pibidianos desenvolveram a partir dos levantamentos das temáticas levantadas em cada escola para a elaboração de oficinas, materiais didáticos, eventos de divulgação científica e outras efetivadas pelo PIBID nas escolas.

Foi apontado também pelos supervisores suas necessidades de formação continuada acadêmica e a necessidade de organizar a confecção de projetos de pesquisa a partir das ações do PIBID para o ingresso em Programas de mestrado. Para tal, fizemos encontros para orientação de possíveis temáticas e procedimentos de pesquisa nos pautando em estudos sobre o PIBID, como o de Ambrosetti (2015), que constituem os subsídios deste Programa efetivados para a qualificação dos professores da Educação Básica em um movimento de aproximação entre Universidade e Escola Básica. Embora a contribuição destas experiências, por si só, não tenha como superar o distanciamento entre os espaços de formação quanto ao exercício profissional, entendemos que os professores supervisores do PIBID participam de ações educativas produzidas no interior das escolas que podem contribuir para a produção de novos conhecimentos acadêmicos.

Estes conhecimentos só podem ser produzidos pelos saberes experienciais dos supervisores que, embora se constituam a partir de conteúdos e formas de trabalho instituídas externamente, são reelaborados em sua integração na cultura escolar. As temáticas possíveis para a pesquisa acadêmica vêm da inserção dos supervisores que participam da organização do trabalho docente, dominam o clima organizacional da escola e constituem os embates de relações de poder e os modos de agir e de solucionar problemas.

Para complementar as diversas perspectivas apresentadas pelos supervisores, aplicamos também um questionário para o levantamento de dados que subsidiassem nossas opções de

planejamento na condução da ACIEPE. O questionário individual é considerado um eficiente procedimento para coleta de dados, pois segundo LÜDKE; ANDRÉ (1986), possibilita uma interpretação fidedigna dos dados obtidos. Para a exposição dos dados, foi feita a opção de preservar o anonimato dos supervisores participantes da ACIEPE e o agrupamento dos temas abordados pelas recorrências apresentadas nas devolutivas.

Nas análises também percebemos que os supervisores articulam, em conjunto com os professores das escolas, a formação inicial dos pibidianos, no desenvolvimento de práticas diversificadas, articulando com os professores o conhecimento teórico nos planejamentos e utilização dos espaços escolares para aprendizagens diversas. Os resultados revelados não se distanciam de outros estudos como Gonçalves (2018), no qual se aponta a integração Universidade e escola incrementada pelas ações no PIBID e a possibilidade do redimensionamento da formação docente, “uma vez que essa passa a considerar o cotidiano da escola como elemento de valorização da docência em que aprender e ensinar a ser professor se destacam” (GONÇALVES, 2018). Esta posição é compartilhada pelos supervisores nos encontros da ACIEPE, como pode ser observado no trecho abaixo:

O PIBID é um “mediador” que na prática não auxilia apenas aos jovens estudantes de licenciatura. O programa permite ao professor supervisor reavaliar sua própria prática e desenvolver diálogos com novos olhares que, somados, promovem melhorias efetivas no processo de aprender. (Supervisor Quartzó).

A problemática do distanciamento da Universidade e da Escola Básica, já apontada, é também afirmada por Nóvoa (2018) que destaca esta relação como a ‘separação de dois mundos’, e que, embora haja muitas tentativas de aproximação, as dificuldades de entrosamento continuam presentes. Mas, com a dicotomia entre estes dois espaços de atuação, seria impossibilitada a efetiva formação continuada dos professores da Escola Básica. Este autor

aponta que na realidade brasileira, onde os professores são formados maioritariamente por instituições privadas, é possível identificar a falta de valorização dos professores e sua profissão também dentro das Instituições de Ensino Superior. Este fator pode ser caracterizado pela fragmentação das licenciaturas e desvalorização do campo da formação de professores.

Eu sempre vi o PIBID meio fragmentado, turma de lá, turma de cá. Aí eu não tinha uma noção. Como sou curiosa, eu perguntava: o que você está fazendo? Aqui nessa reunião eu pude ver a amplitude do projeto... Ah, está trabalhando isso.... Tem esse contato, mas foi nesse ano que eu consegui ter uma dimensão maior do PIBID dentro de uma escola. Porque até então eu me sentia um pouco mais isolada. (Supervisora Rubi).

Nos encaminhamentos da ACIEPE, projetamos a mesma lógica de Nóvoa (2017) no reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe para a intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Projetamos que na formação continuada para os supervisores é necessário que como professores exercitem a composição do coletivo docente, com ações sólidas na constituição de novos saberes. Nossa atenção voltou-se também para ao pensarmos a formação continuada, como na elaboração deste auto, considerarmos a importância do conhecimento profissional docente de suas áreas de ensino como bagagem dos professores da Escola Básica. O conhecimento profissional docente apresentado por Nóvoa (2017) está caracterizado pela capacidade de discernimento para responder a situações não previstas nos cotidianos das instituições escolares, no desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de suas experiências e observação de práticas de colegas que consideram eficazes.

Nós, ela é de Língua Portuguesa, na área de Literatura. Nós montamos o nosso trabalho. Foi a primeira vez... que eu estou fazendo uma atividade com língua portuguesa da qual eu gosto muito, mas que eu nunca tinha tido oportunidade. E o que nós fazemos? No ano passado eu já comecei com o Rio Sorocaba, com o processo de urbanização da

cidade de Sorocaba e aí eu percebi que os alunos tinham se apropriado, tinham feito uma apropriação de conceitos geográficos que até então eu não havia percebido. Quando os pibidianos entram e começam a questionar, perguntar, passar um documentário, relato dos moradores mais antigos e os alunos começam a associar à urbanização que está ligada às indústrias. Aí, eu falei: nossa! Continuando este ano, a gente ainda está trabalhando com o rio Sorocaba e veio com a literatura, com essa vertente poética e o resgate da memória sobre o Rio com os mais antigos, eles vão ter que falar com os avós, com a vizinhança. (Supervisora Cristal).

A articulação entre pares é um fator crucial, pois os saberes se constituem na prática educativa através de ressignificações que se produzem por pensamentos individuais a partir de sua imersão em um coletivo. A conexão entre os contextos específicos pode favorecer a transferibilidade de pressupostos e conceitos, consolidando um processo de formação em contínua atualização que tem nas experiências vivenciadas um sentido de implicação, conhecimento e autotransformação.

Ao dividirmos estudos e experiências com outros educadores, não agimos de forma aleatória, mas visando transformar os encontros de capacitação em um projeto de formação que mudasse a realidade com a qual trabalhávamos. Fatos marcantes nas relações da experiência formativa são naturais quando o professor se torna também um supervisor e formador, exigindo a reflexão sobre nossa individualidade e práticas. Nessas dimensões formativas, Nóvoa (1995) esclarece que os saberes resultam também das experiências dos outros ao serem socialmente valorizados, e são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas em que a dialogia entre individual e coletivo está sempre presente na vivência formadora.

No coletivo, a ação evidenciou o compromisso e a responsabilidade que tínhamos pelas relações que havíamos estabelecido com as escolas nos projetos interinstitucionais que construímos nos projetos disciplinares e interdisciplinares, nas diferentes áreas envolvidas. As atividades realizadas no PIBID pela

UFSCar Sorocaba trouxeram contribuições tanto nas especificidades das áreas de conhecimento como na interpelação entre as áreas. Nesta intersecção, a interdisciplinaridade se constrói a partir da coletividade no processo educativo na qual o supervisor é o elo central com os pibidianos, professores e gestores das escolas.

Eu também tenho meu olhar a respeito disso. Eu estou na orientação agora, né? Então você.... precisa do outro lado, não só a escola oferecer o espaço, mas esse outro lado querer. Por exemplo, eu coordeno professores do 1º ao 5º.ano, estávamos com um problema. Aí precisávamos fazer uma reunião de ATPC e aí falei para os outros professores: sentem, reúnam-se e vejam como está caminhando o projeto de vocês, é um momento para dialogarem, aproveitarem. E aí deixei um roteiro: o que você fez? O que você analisou? Aqueles professores que já tem essa predisposição a trabalhar juntos, a conversar e a dialogar, eles escreveram e dialogaram. Agora, aqueles professores que tem essa dificuldade de entender o outro como importante para mim, ele simplesmente vai fazer assim: bom, agora é livre. Não deu. [...] é difícil para o orientador trabalhar com aquele professor que não quer, que não quer aquela formação, ele não acha o outro importante. Mas, como você fala, é um processo. (Supervisora Cristal)

O papel do supervisor com interlocutor formativo é diagnosticado por pesquisadores como Garcia e Silveira (2015), na contribuição destes atores para a formação que o PIBID oferece aos seus integrantes. Em nossos diálogos, a partir de problematizações do cotidiano vivenciado, pautados no princípio metodológico de ação-reflexão-ação, produzimos debates e reflexões quanto as questões e possíveis soluções para problemáticas da escola básica.

### **Considerações finais**

A abordagem teórico-metodológica utilizada na ACIEPE nos abriu espaços de reflexões e descobertas em uma *práxis* na qual a elaboração de uma proposta de ação formativa foi formulada por

um sujeito coletivo, isto é, o grupo colaborativo constituído pelas formadoras. Essa ação formativa permitiu ao grupo elaborar um processo reflexivo sobre os saberes constitutivos de um curso de formação a partir de experiências repletas de elementos do cotidiano escolar.

Ao se reconhecerem como portadores e produtores de conhecimentos e saberes que perpassam seu cotidiano, os supervisores se posicionaram pela produção cultural no campo escolar com consideração a sua formação inicial em áreas de ensino e em uma postura interdisciplinar. Também se identificaram como formadores junto aos professores e alunos pibidianos, na organização de parcerias e atividades didáticas, qualificando o conjunto de valores e práticas da instituição escolar.

Esta qualificação é um fator essencial, pois o legado do PIBID, como política de indução de formação inicial e possibilidade de formação continuada, só poderá ser consolidado quando seus preceitos forem internalizados às unidades da Educação básica. As mudanças significativas no cotidiano escolar serão possibilitadas pelas ações educativas habituais, integradas aos planejamentos e materializações pelos professores e corpo gestor. Acreditamos que as experiências vivenciadas pelos professores que atuaram como supervisores no PIBID possibilitem mudanças significativas na cultura institucional ao se caracterizar como canais de indução a novas perspectivas educacionais.

A permanência destas mudanças será possível de efetivação também com a responsabilização permanente das instituições envolvidas, nas redes públicas de ensino e especialmente nas Universidades – *locus* inerente aos processos formativos. Ao buscarmos, na ACIEPE, entender como funcionam as relações com o PIBID e as ações educativas na Universidade, como espaços estruturantes de formação continuada, atentamos para o fato de que essa lógica não reside na constituição das instituições ou em suas funções externas, mas na reflexão que fazemos sobre as mesmas.

## 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** (FURB), v. 10, p. 369-392, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital Nº 061 de 02 de agosto de 2013**. Brasília: MEC/Capes/Pibid, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GARCIA, L. V.; SILVEIRA, H. E. Pibid: reconstrução de racionalidades e formação docente. In: BORGES, M. C.; MARTINS, S. E. C.; ZEULLI, E. **Políticas e contribuições das práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 31-43. 232 p.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID**. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/209> acesso em 22/05/2018
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KEMMIS, Stephen. **A Pesquisa-ação emancipatória**. Tradução: Ivana Ibiapina. Natal: Programa Pós-Graduação em Educação – UFRN, [2003].

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217> acesso em 20/05/2018

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 2012.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Dijnane Fernanda Vedovatto  
Izabela Pavam

## Introdução

O trabalho docente e os problemas encontrados na profissão não estão reduzidos a um elemento exclusivamente prático ou teórico, mas sim a um saber plural constituído por saberes oriundos da teoria e da prática (TARDIF, 2007). Assim, entender como a relação teoria e prática se dá no âmbito da formação inicial é essencial para compreendermos de que modo ela acontece na formação de professores e como a prática é entendida na formação dos futuros professores de Educação Física.

Segundo Candau (1983), os conhecimentos práticos parecem ocupar um lugar de menor destaque em relação aos conhecimentos teóricos, uma vez que há uma ideia instaurada de que a teoria se destina à reflexão, ao questionamento, enquanto que a prática se destina apenas a execução da teoria. Visando caracterizar a problemática da teoria e prática, a autora apresenta três diferentes relações, sendo a primeira delas a visão dicotômica dissociativa, na qual, a teoria e a prática são elementos isolados e opostos, a segunda é denominada por visão dicotômica associativa, na qual a teoria e a prática são pólos separados, mas não opostos, a teoria é apresentada obrigatoriamente antes da prática, pois, a prática é considerada como aplicação da teoria.

Além dessas visões, a autora indica uma terceira relação entre teoria e prática caracterizada como visão de unidade, em que há uma união entre os dois elementos, de modo que a teoria não mais

comanda a prática e essa deixa de ser utilizada para aplicação de tal teoria.

Ao analisarmos a relação teoria e prática no âmbito dos modelos de aprendizagem Pimenta e Lima (2005, p. 7) classificam-na em dois conceitos, primeiro a prática como a possibilidade de se aprender a profissão por meio da imitação de modelos, ou seja, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva de imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”. E em outra perspectiva é entendida como instrumentalização técnica.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. (PIMENTA, LIMA, 2005, p. 7)

A partir da compreensão de que a prática é tão importante quanto a teoria e considerando que ambas podem ser espaços de construção de saberes, a autora defende que a prática tem situações que a teoria não abarca, uma vez que ela compreende situações particulares. Com base nisso pretendemos analisar os processos formativos dos futuros professores inseridos no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando compreender de que modo o contato com o contexto profissional possibilita conhecimentos para a constituição do se tornar professor, a fim de identificar quais são as aprendizagens dos futuros professores em contato com práticas pedagógicas inseridos no campo profissional. Ao analisarmos a teoria e prática na perspectiva dos cursos de formação de professores, que caracteriza o objetivo desse trabalho, Franco (2008, p.4) afirma que

os modelos de formação, tal qual ocorrem na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a

falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática.

Diante disso, a aproximação do futuro professor com o contexto escolar é importante, pois pode proporcionar contato com a realidade do campo de trabalho acarretando diversas situações de aprendizagens inerentes ao cotidiano profissional docente.

No período de formação inicial, o contato com a realidade de trabalho é oportunizado, em grande parte, pelos estágios curriculares supervisionados, mas também havido iniciativas para que isso ocorra também em outros momentos da formação, como tem, ocorrido com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID tem como propósito aproximar os licenciandos da realidade de trabalho nas escolas, e no âmbito do início da docência pode promover diversos conhecimentos tanto sobre a organização e estrutura da escola quanto os conhecimentos referentes ao desenvolvimento das aulas com os alunos. Entretanto, é preciso haver um constante movimento de reflexão sobre a prática que é experimentada nas escolas, assim quando tratamos da temática formação de professores, a relação teoria e prática é algo que não pode ser ignorado, pois tal relação se evidencia nos processos formativos. Uma vez que os conhecimentos práticos parecem ocupar um lugar de menos destaque em relação aos conhecimentos teóricos, segundo Candau (1983) e Pimenta e Lima (2005), há uma ideia instaurada de que a teoria se destina à reflexão, ao questionamento, enquanto que a prática se destina apenas a execução da teoria.

Ao nos referirmos aos cursos de formação inicial, nos deparamos com os diferentes modelos de formação profissional, assim de acordo com Betti e Betti (1996), os modelos curriculares podem nos ajudar na compreensão da relação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

Os autores apresentam dois modelos de currículo, sendo o primeiro caracterizado como tradicional-esportivista, que consiste em uma perspectiva centrada nas disciplinas chamadas “práticas”,

principalmente esportivas e centradas na demonstração, execução e habilidades técnicas e capacidades físicas por parte dos alunos, na qual teoria é apresentada em sala de aula e a prática em espaços como quadras e piscinas, há, portanto, uma separação entre prática e teoria.

E um segundo modelo, de orientação técnico-científica, no qual uma valorização das disciplinas teóricas, em que o conceito da prática passa a ser de “ensinar a ensinar”, o conhecimento vem da teoria e aplicado através da prática. A prática é caracterizada por esses autores como incerta, complexa e variável, ou seja, há conhecimentos que não são generalizáveis para os diferentes contextos em que a prática profissional acontece.

Nesse sentido os autores propõem a criação de um currículo baseado na prática reflexiva, com base no movimento denominado “ensino reflexivo”, que consiste em um modelo onde a prática é eixo curricular central.

Há a proposição de que a prática seja colocada em destaque na formação, assim quando analisamos as Diretrizes de Formação Profissional, que consistem em princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na organização curricular e institucional de cada estabelecimento, vemos que a prática é entendida como componente curricular na formação inicial, as diretrizes estabelecem no Artigo 12 que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 1996).

Pimenta e Lima (2005) afirmam que os currículos de formação estão em forma de um aglomerado de disciplinas, isoladas, e sem qualquer relação com a realidade profissional, recusam-se então a chamá-las de teorias, pois estes estão em forma apenas de saberes disciplinares, ou seja, completamente desvinculados da atuação profissional dos estudantes e futuros professores, com isso, as disciplinas comumente chamadas de teóricas assumem total autonomia sobre a atuação docente, atribuindo menor valor à carga horária denominada prática.

Entender as relações entre teoria e prática nos cursos de graduação é fundamental para estabelecer uma relação com o trabalho docente, pois os problemas encontrados na realidade da profissão, não estão reduzidos a um elemento exclusivamente prático ou teórico, mas sim a um saber plural constituído por saberes oriundos da teoria e da prática, de maneira que os saberes dos professores não surgem somente de processos mentais, mas também de processos sociais (Tardif, 2007).

Nesse sentido Mizukami (2004), apresenta contribuições de L. S. Shulman referentes aos processos de aprendizagem profissional da docência, e analisa a perspectiva de pesquisa do autor que tem como objeto de pesquisa o pensamento e conhecimento do professor. Tais pesquisas atentam para a compreensão de processos como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisões etc. O que nos fornece uma compreensão de que os saberes do professor são importantes na sua prática docente e decisões curriculares.

Ao discutir sobre os saberes essenciais ao professor para o trabalho docente Mizukami, (2004) propõe que a base de conhecimentos para o ensino seja constituída por compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias ao professor para que este propicie o ensino em diferentes contextos, processos, áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

Relacionando esse conceito com a prática docente, Mizukami (2004) afirma que, esses conhecimentos são mais limitados em cursos de formação inicial e mais aprofundados com a experiência profissional.

Assim, dentro da formação inicial, quais são as aprendizagens dos futuros professores quando inseridos no campo de atuação profissional? Quais as percepções que têm sobre a escola? Como percebem a profissão docente inseridos no ambiente escolar? Essas são algumas questões que nos levaram a produzir esse trabalho que está em desenvolvimento. Portanto, considerando o cenário apresentado acima pretendemos compreender quais são as

aprendizagens dos futuros professores inseridos nos contextos de atuação profissional, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desde o primeiro ano de formação.

## **Procedimentos Metodológicos**

O presente trabalho é de cunho qualitativo, o qual tem como propósito estudar os sujeitos inseridos em um determinado contexto, cujo objetivo está pautado na interpretação das ações, crenças e mitos construídos pela sociedade. De acordo com Paulilo (1999, p.135)

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

A autora também afirma que é do campo da pesquisa qualitativa o universo não passível de ser captado por hipóteses, e de difícil quantificação. Por meio desse método de pesquisa é possível explorar as intenções e motivos que dão sentido às ações. Portanto, o caráter qualitativo torna-se indispensável por, esta pesquisa, demandar um estudo que é fundamentalmente interpretativo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “tem por característica a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, denominada pelos autores como fontes primárias, ou seja, podem ser feitas na hora em que o fenômeno ocorre ou não”. Com isso os documentos analisados nessa pesquisa foram os

portfólios<sup>1</sup> produzidos pelos alunos do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de São Paulo, no ano de 2014, buscando identificar os elementos que compõem os processos formativos dos futuros professores inseridos no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Além da análise documental utilizamos a entrevista semiestruturada, que segundo Negrine (1999, p.74) permite “ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”.

A entrevista semiestruturada nos permitiu maior exploração dos dados coletados na pesquisa de modo que elas ocorreram individualmente conforme acordo prévio com os participantes sobre horário e local de sua preferência. Inicialmente todos assinaram o termo de consentimento da pesquisa, e cientes dos procedimentos metodológicos iniciamos a coleta de dados. Todas as coletas ocorreram em uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Posteriormente à autorização dos participantes a entrevista foi gravada em áudio, por recurso eletrônico, e transcrita integralmente para melhor manipulação e precisão dos dados. A entrevista foi organizada em três blocos sendo eles ‘dados pessoais’, ‘Educação Física’ e ‘Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência’.

### **Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram cinco estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Os critérios para essa pesquisa foram: estar no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo esta sua primeira graduação, e estar inserido no PIBID desde o primeiro

---

<sup>1</sup> Documento desenvolvido pelos bolsistas do PIBID composto por registro das atividades vinculadas ao programa contendo parte reflexiva e parte narrativa

ano da formação inicial, os dados dos participantes estão organizados na tabela a seguir (Tabela 1):

Nome	Idade	Sexo	Formação Ensino Fundamental	Formação Ensino Médio
Antônio	21	Masculino	Pública	Pública
Bernardo	20	Masculino	Pública	Pública
Caio	20	Masculino	Particular	Particular
Dara	20	Feminino	Pública	Particular
Elena	22	Feminino	Pública	Pública

*Tabela 1. Formação dos participantes da pesquisa.*

### **Análise dos dados**

Os dados coletados foram analisados e organizados de acordo com a análise de conteúdo com o objetivo de compreender os dados coletados por meio de um método concreto e operacional.

Segundo Farago (2012) que descreve o método de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, indica que tal método caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos com a utilização dos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sua metodologia se dá respectivamente pela organização da análise; codificação de resultados; categorizações; inferências; e informatização da análise das comunicações.

O método de análise de conteúdo se dá principalmente pela organização e divide-se em três polos: a pré-análise, que consiste na sistematização permitindo assim a execução das análises posteriores, caracteriza-se pela separação de documentos que serão submetidos à análise e formulação de hipóteses, o segundo pólo consiste na exploração do material e posteriormente, terceiro pólo, no tratamento dos resultados.

A pré-análise dos portfólios foi feita por meio de fichamentos que visavam identificar possíveis categorias para os dados, após isso foram identificadas quatro categorias conforme o que era recorrente

nos relatos dos participantes, os relatos foram separados em categorias em uma tabela, posteriormente, identificamos subcategorias que foram identificadas por cor e legenda. A entrevista foi transcrita integralmente, os dados de cada pergunta foram separados em tabela, sendo que, as perguntas de dados pessoais e de formação dos participantes foram descritas quantitativamente e analisadas qualitativamente e os dados provenientes das outras perguntas foram divididos em categorias e subcategorias dos dados do portfólio, organizados em tabela, cor e legenda. A seguir a análise dos dados da pesquisa. Cabe ressaltar que a pesquisa teve sua aprovação no comitê de ética de pesquisa.

### **Estrutura e funcionamento do PIBID – Educação Física**

O subprojeto do PIBID Educação Física/UFSCar conta com o total de vinte e um bolsistas supervisionados por quatro professores da Educação Básica, porém os participantes dessa pesquisa referem-se a um subprojeto que conta com dois supervisores, responsáveis por cinco bolsistas cada, totalizando dez bolsistas no subprojeto e um coordenador de área docente da Universidade, os bolsistas atualmente estão distribuídos em duas escolas estaduais e o subprojeto é vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino.

Os alunos, portanto, são divididos em duas escolas e em subgrupos dentro das escolas contando com supervisores diferentes, colegas de trabalho e a mesma coordenadora de área atuando em séries previamente determinadas.

Os alunos são inseridos na escola por meio do supervisor e em princípio conhecem a escola por meio da observação das aulas de Educação Física, tal inserção no contexto real escolar é carregada de expectativas, impressões e significados relatados pelos alunos. Ao serem inseridos nesse contexto, ainda no primeiro ano de formação inicial, os estudantes carregam consigo a visão de aluno que tinham da escola e, como expectativa, relataram a inserção na escola na função de professor e não mais como aluno como exposto à seguir,

“Acho que era mais essa parte de estágio, eu achei que eu ia chegar e eu ia atuar com a professora, só... e mais a vivência na escola também né, que eu queria saber como era eu sempre tava do lado da aluna, eu queria saber como era o lado do professor”. (Elena – Entrevista)

“ah... no começo do PIBID era conhecer o outro lado de como ser professor porque até então eu não tinha essa experiência né, tinha acabado de entrar aqui, tinha só a visão de aluno né, não tinha a visão de professor e quando eu entrei... logo eu já tomei um choque né porque eu imaginava aquilo (...)” (Bernardo – Entrevista)

Entretanto, ao serem inseridos na realidade escolar refletiam sobre suas concepções de escola como alunos, e passavam a construir sua visão de escola na função do professor, que por vezes era diferente das expectativas relatadas pelos alunos e era modificada conforme os alunos refletiam e entendiam o contexto em que estavam inseridos. O contato com a escola propicia aos alunos adquirir conhecimentos importantes para a sua futura atuação, pois, como afirma Pimenta (1997, p.6)

são colocados, pela primeira vez, face à necessidade de se perceberem, enquanto professores (futuros), trabalhando *coletivamente* nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes, diferentes daqueles de seus campos específicos. (Grifo da autora)

Segundo a autora, a docência não é uma “atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (...) é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos” (PIMENTA, 1997, p.6), portanto envolvem habilidades e valores que possibilitem que os futuros professores construam seus saberes baseados nos desafios do cotidiano escolar. Para que essa inserção dos alunos na escola ocorra de forma coletiva e efetiva a estrutura do PIBID na instituição analisada também prevê encontros com a coordenadora e supervisores.

Os encontros ocorrem na Universidade e na escola e possibilitam com que haja um apoio ao bolsista em relação ao planejamento e desenvolvimento das atividades na escola, bem como a leitura de textos e reflexão sobre a teoria e a prática, possibilitando e potencializando as aprendizagens dos alunos acerca da docência.

A importância que os alunos atribuem a essas reflexões e a relação teoria e prática proporcionada pelo PIBID podem ser entendidas nos relatos dos alunos Dara e Antônio, “eu acho que vai ser o programa que vai continuar me dando essa... esse tipo de referencial não só teórico né que a gente recebe aqui, mas também prático” (Antônio – Entrevista) e “Eu gosto bastante do fato de ter as reuniões, eu acho importante ter essas reuniões, semanais principalmente porque eu acho que a gente não deixa perder essa coisa de ler um texto e retomar dali algumas semanas” (Dara – Entrevista).

Portanto, espera-se que o aluno por meio dessa estrutura consiga mobilizar os saberes proporcionados pela estrutura do PIBID como os conhecimentos da teoria e da prática que são “necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes” (Pimenta, 1997, p.6).

E que com esses saberes proporcionados e potencializados pelo PIBID passem a refletir sobre sua prática e, a partir daí, construir sua identidade docente, processo esse que por meio do PIBID acontece ainda durante a formação inicial.

## **Identidade profissional**

Segundo Pimenta (1997, p.6) a identidade “não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido”, ou seja, segundo a autora a identidade profissional é um processo de construção de um sujeito socialmente e historicamente situado, pois a docência, assim

como outras profissões, emerge-se em um contexto social e momento histórico.

Podemos notar durante a análise dos dados que os alunos a partir dos confrontos entre a teoria e a prática, das imprevisibilidades das práticas docentes, a partir de seus valores, encantos e desencantos com a docência constroem a identidade docente, o ser professor de cada indivíduo baseado na realidade social e histórica que ele encontra-se.

Ao possibilitar a entrada dos alunos de graduação em licenciatura na escola, o PIBID proporciona um encontro e conhecimento da realidade docente ainda durante a formação inicial. Questões como burocracia, dinâmica escolar e relações que ocorrem dentro da escola contribuem para que os alunos formem sua visão de escola e visão do papel do professor dentro dessa instituição.

Com essa atuação surgem dentre os alunos momentos de encantos e desencantos com a docência, ou seja, relatos de satisfação com a docência e de afirmação de carreira e relatos de frustrações e desencantos com a carreira. Tais aspectos podem ser exemplificados a seguir

“podemos perceber o quão impactante foi à conversa da aula anterior, e foi indescritível a felicidade em perceber que os alunos que antes não participavam de nenhuma atividade (ficavam sentados ou rodando pela escola), participaram da atividade proposta.” (Elena – Portfólio).

“O prosseguimento do nosso planejamento sobre jogos populares está perto do fim, mas estamos felizes em conseguir executar, na maioria com êxito as atividades e está sendo gratificante em saber que os alunos aprovaram nosso trabalho durante o ano.” (Caio – Portfólio).

Tais relatos mostram momentos de satisfação com a docência proporcionada pelo cotidiano escolar. Ao ser questionado sobre o seu contato com a escola o participante Bernardo expressou um momento de desencanto com a docência e negação da carreira durante a experiência:

“Ah... revolta, falei ah! Não é isso que eu quero pra minha vida não, falei ah... vou ficar uns meses aqui e vou sair, vou mudar pra bacharel, alguma coisa... por que... não da não, ninguém me respeita ninguém, ninguém ta entendendo, não quero isso pro resto da minha vida não, as primeiras vezes foi assim”. (Bernardo – Entrevista)

Os relatos mostram momentos de confronto de seus saberes com as experiências práticas vividas nos contextos escolares cotidianamente. Segundo Pimenta (1997, p.11), tais confrontos que acontecem coletivamente com a troca de experiência e com a vivência prática possibilita com que os professores construam seus saberes como “praticum”, ou seja, professores que refletem constantemente sobre e na sua prática.

Ao ser questionada sobre o PIBID e a formação de professores a aluna Dara também relatou momentos de reflexão derivados do contato com o contexto escolar cotidiano, seus encantos e desencantos

Eu acho que é fundamental, assim, não só pela nossa atuação na escola, mas também pela reflexão que trás, pelas inquietações, pelas duvidas que trás, porque às vezes trás mais duvidas do que certeza em relação as práticas que a gente tem e... a gente tem uma outra visão, uma outra perspectiva, a gente vê como funciona a escola, que não é aquela maravilha que a gente tinha ideia de que era no começo, que a gente ia chegar e ia conseguir mudar o mundo... ”. (Dara – Entrevista)

A reflexão sobre a prática permite que os alunos (futuros professores) construam constantemente e coletivamente seus saberes e sua identidade docente baseado em seu contexto histórico e social.

Em alguns relatos pudemos perceber que a vivência na escola despertava reflexões nos alunos acerca da docência, sendo esta, uma profissão complexa que é composta por saberes únicos, mas não específicos, que é composto, segundo Iza et al. (2014, p. 276) por uma identidade própria, em que os problemas da prática profissional docente “comportam situações problemáticas que

requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA, 1997, p.12). Nos relatos a seguir podemos identificar momentos como esses, citados pela autora,

“Nesta aula, conseguimos perceber que às vezes, por mais bem preparados que possamos estar para uma aula, podem acontecer imprevistos, e temos que lidar da maneira mais natural e rápida com eles.” (Dara – Portfolio)

“Minhas vivências na escola e fizeram refletir sobre o profissional que quero ser. Me deram a oportunidade de conhecer, de trabalhar, de aprender, com alunos que me engrandecem e me motivam enquanto pessoa, que me fazem continuar a acreditar que é possível transformarmos os alunos e a escola através do exercício do ensino da educação. (Dara – Portfólio)

Portanto, o PIBID, por meio da inserção desses alunos em um contexto escolar, possibilita práticas e vivências que requerem e permitem que a formação seja no sentido de um profissional reflexivo que por meio de um processo constante de ressignificação cria e recria sua identidade docente. Segundo Pimenta (1997, p.12) trata-se de pensar a formação como “um processo de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares” ainda na formação inicial. No mesmo sentido Iza et al. (2014, p. 276) afirma que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

A construção da identidade docente durante a experiência no programa mostra-se evidente nos relatos. A formação do “ser professor” pelos alunos é potencializada pelas situações do cotidiano escolar a que são expostos, pela ressignificação da

profissão e pelo reconhecimento da sua responsabilidade como formador, tais fatores ocorrem por meio de um processo no qual os futuros professores estão imersos no cotidiano escolar por meio do PIBID.

### **Considerações Finais**

O PIBID mostra-se um programa que visa inserir o aluno na escola considerando a teoria e prática como elementos de mesma importância em contraposição com a visão dicotômica apresentada por Candau (1983) na qual a teoria é aplicada antes da prática, bem como, a aproximação das instituições universidade e escola, incentivando os alunos a participarem de experiências criativas e metodológicas. Além disso, o PIBID proporciona que a escola pública torne-se parte ativa no processo formativo dos futuros professores.

Verificou-se que tal aproximação permite que a distância entre a formação, pontuada por Tardif (2007) como dispersiva e distância da realidade profissional, diminua por meio das aprendizagens e da relação próxima entre os alunos de graduação e os professores inseridos na Educação Básica, por meio da inserção da escola pública no processo de formação inicial de professores.

Verificou-se que o PIBID por meio da prática pedagógica possibilita a inserção do aluno (futuro professor) na escola, permitindo diversas aprendizagens por meio da forma em que é organizado. O programa vai além de promover o contato do estudante com o contexto escolar, ainda durante a formação inicial, e possibilita que o estudante adquira saberes elencados, por exemplo, por Tardif (2007). Esses saberes proporcionados pelo PIBID provêm da prática e da teoria, no sentido de formar um professor reflexivo, que pense a sua prática e os saberes provenientes de elementos teóricos de forma única como apresenta Candau (1983) na visão de unidade.

Em relação às aprendizagens proporcionadas e potencializadas pelo PIBID verificou-se a contribuição do programa em diferentes aspectos. A estrutura em que o PIBID funciona é composta por subprojetos relativos a diferentes áreas, sendo que o usado como objeto desse estudo é o PIBID Educação Física-UFSCar, que é composto por uma coordenadora de área, docente universitária; dois supervisores, professores de Educação Básica e dez bolsistas, sendo que cinco participaram do estudo. Essa estrutura permite que o trabalho aconteça de forma colaborativa e participativa, de modo que os estudantes não se sintam isolados na criação e execução das práticas do programa.

A possibilidade de troca de experiências que o PIBID proporciona é relatada pelos alunos nas reuniões e no próprio convívio com os colegas atuantes na mesma escola, ocorre com a finalidade de proporcionar a reflexão acerca da própria vivência e aprendizagens com o compartilhamento de situações em diferentes contextos.

A troca de experiências permite que os alunos adquiram aprendizagens acerca da comunicação e relações dentro do ambiente escolar como professor-professor e professor-aluno, relações que são essenciais à docência visto que nosso “objeto” de trabalho é o ser humano, que segundo Tardif (2002) são seres individuais e sociais, que possuem características peculiares.

Todas as vivências e as aprendizagens experienciadas pelos alunos durante a formação inicial de professores em contato com o PIBID proporcionam que o aluno (futuro professor) inicie um processo de confronto de saberes e experiências situado em um determinado contexto, ou seja, o processo de construção da identidade profissional, que segundo Pimenta (1997, p.6) é um processo, pois, não é um dado imutável que possa ser adquirido externamente, mas sim um processo de construção social. Os alunos, ainda durante a formação inicial, são expostos à imprevisibilidade da prática que proporciona confrontos e reflexões acerca do papel

do professor na escola e caminha para um processo de ressignificação constante da docência.

A vivência em um contexto escolar proporciona a confirmação ou negação da carreira aos alunos e, principalmente, a reflexão sobre a docência e potencializa as aprendizagens acerca da resolução de situações de imprevisibilidade docente. Tal vivência permite que os alunos construam e reconstruam sua identidade docente ainda em processo de formação inicial e possibilita que essa formação seja no sentido de um professor reflexivo que pense sobre e na sua prática em constante confronto de saberes e valores com as vivências em processo contínuo de aprendizagem.

Portanto, podemos afirmar que o PIBID, na estrutura e organização que foi aqui investigada, permitiu a inserção dos alunos em contextos de prática pedagógica, possibilita que os futuros professores adquiram saberes e aprendizagens em diferentes aspectos essenciais à docência e contribui para a construção da identidade docente usando de elementos provenientes da teoria e da prática de forma única e de igual importância no sentido de uma formação próxima da realidade docente e de professores reflexivos e em processo contínuo de aprendizagem e construção do ser professor.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002. Disponível em: < [http://www.proeg.ufam.edu.br/attachments/251\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N%C2%BA%20001\\_2002%20CNE\\_CP.pdf](http://www.proeg.ufam.edu.br/attachments/251_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N%C2%BA%20001_2002%20CNE_CP.pdf) > Acesso em: 08 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. **Novas competências e estrutura organizacional da CAPES.**

Brasília, 2007. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.755 de 29 de Janeiro de 2009. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.219 de 24 de Junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2010. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em: 20 abr. 2016.

BETTI, Mauro; BETTI, Irene Cristina Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p.10-15, jun. 1996.

**Disponível em:** <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>> **Acesso em 11 de Set. 2015.**

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **PIBID/UFSCAR**: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 11 p. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/nipem/sites/default/files/E1\\_5059\\_1.pdf](http://www.ufscar.br/nipem/sites/default/files/E1_5059_1.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. **A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin**: Do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>> . Acesso em: 08 jul. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/gestao\\_dos\\_processos\\_formativos/material\\_apoio/professores\\_no\\_brasil-impasses\\_e\\_desafios.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/gestao_dos_processos_formativos/material_apoio/professores_no_brasil-impasses_e_desafios.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2016.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletronica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p.273-292, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MARCONI, A. Marina; LAKATOS, M. Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman**. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade Ufrgs, 1999. p. 61-93.

ONOFRE, Elenice M. C.; JOLY, Ilza J. L. **Formação inicial de professores: Vivências e reflexões**. Curitiba: Appris, 2014.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social**, Londrina, v. 2, n. 1, p.135-148, jul./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Poiésis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005-2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p.5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/16>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

SANTOS, Roger Eduardo Silva. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**: contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Cap. 1. Disponível em: <[http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8117](http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8117)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# O PIBID ANALISADO EM UMA DIMENSÃO MICRO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO PROCESSO FORMATIVO?<sup>1</sup>

Franciéle Gonçalves Oliveira  
Fernanda Keila Marinho da Silva

## 1. Introdução

Abordar a formação de professores e políticas públicas educacionais coloca-nos à frente de uma problemática complexa e que vem tomando cada vez mais espaço no campo investigativo. O tema formação de professores tem sido amplamente estudado e discutido nas últimas décadas e, há, de fato, movimentos importantes no que se refere às políticas de formação de professores objetivando a valorização e a formação dos profissionais da educação básica, como veremos adiante.

Nesse texto, intenta-se compreender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir de diferentes escalas, isto é, entre as políticas públicas educacionais (na dimensão escalar macro) e a realidade do sistema educacional (na dimensão escalar micro). Brandão (2001) nos alerta sobre estudar a dialética micro e macro:

O nível micro envolve normalmente um pequeno número de atores que têm a possibilidade de observar-se mutuamente. A interação face a face caracteriza esse nível: pessoas, ações, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação são passíveis de serem observadas em sua totalidade. (...) O nível macro envolve

---

<sup>1</sup> Esse artigo contém algumas adaptações de um trabalho anterior (com o mesmo título) apresentado no III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), Águas de Lindóia, SP - 11 a 13 de abril de 2016 Disponível em [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongresso Educadores/6041.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongresso Educadores/6041.pdf), Acesso em 24/05/2018.

sempre muitos atores que não estão em interação direta. O pesquisador consegue observar apenas indicadores e representações do conjunto das ocorrências, que devem ser novamente traduzidos em hipóteses (interpretações) sobre as ações subjacentes a essas referências. (BRANDÃO, 2001, p. 163).

As políticas educacionais apresentam uma contradição entre os discursos oficiais e a prática de formação de professores, em que no nível macro, trazem um discurso que, enquanto política de Estado, visa uma melhoria da qualidade da educação básica pública, entretanto, num contexto da prática local isso não ocorre. Nunes (2005) diz que:

Por um lado, no discurso político e nos documentos oficiais, o professor é ressaltado como profissional imprescindível à sociedade e como fundamental para o futuro do País. Por outro lado, na realidade concreta, este professor é desvalorizado, na medida em que suas condições reais de formação e trabalho não condizem com o papel que lhe é atribuído. (NUNES, 2005, p. 129).

Estender a dialética presente entre as dimensões “micro / macro” no plano da formação docente parece-nos interessante, pois, potencializa o surgimento das tensões no cenário de nosso campo de investigação. Nesse sentido, percebemos a importância da valorização e reflexão de práticas em contextos locais, de modo a focar mais o sujeito e uma realidade social, buscando uma visão mais local e individual dos fenômenos e compreender mais de perto como acontecem os processos de formação de professores por meio de programas de políticas públicas educacionais.

O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (2014), desenvolvida em um curso de Licenciatura em Física de uma universidade federal e somado a isso, apresenta parte também da dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2017), cujo foco é bastante similar por possuírem o PIBID como preocupação mais central. Nos limites desse artigo, o

objetivo será apresentar o potencial do PIBID para o contexto formativo dos sujeitos envolvidos, refletidos a partir de uma dimensão micro. Especificamente, apresenta-se alguns trechos de falas de licenciandos presentes em materiais produzidos pelos licenciandos ou coletados em reuniões em que os mesmos relatam reflexões sobre o programa e a sua formação.

### **A formação de professores no PIBID**

A formação de professores vem se configurando tanto um desafio como uma das soluções para a melhoria na qualidade da educação brasileira. Diante das diversas reformas e da crescente preocupação com este tema, especialmente por conta das deficiências no ensino público e da escassez de professores, acredita-se que uma das alternativas para melhorar o atual ensino básico é o investimento na formação e valorização de professores.

O estudo sobre a formação de professores implica em um momento de reflexão constante da prática educativa, sendo necessário pensar a complexidade desse processo, pois contempla diferentes aspectos, seja o espaço da formação, os saberes articulados, a reflexão sobre a prática, as condições de trabalho e o contexto social-histórico. Leitão de Mello, citado por Veiga (2008) ao retratar a formação, destaca que:

(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELLO, 1999 apud VEIGA, 2008, p. 15).

Diante as deficiências que apresentam o cenário educacional brasileiro, destacamos a importância do investimento na formação e

valorização de professores, através da parceria entre escolas e universidades por meio de políticas educacionais.

Diversos autores apontam que o termo política pública vem ganhando destaque nas últimas décadas. Barroso (2013) destaca que as políticas públicas são vistas como soluções racionais ou respostas dadas pelas autoridades estatais para problemas de interesse geral ou que de certa forma possui um impacto público e atinge a sociedade, dessa forma, concordamos com Josceley Galera (2004) ao afirmar que “o processo decisório do surgimento de uma política pública envolve relações, diretas ou não, do Estado com vários segmentos sociais” (GALERA, 2004, p. 12). No caso da educação, Freitag (1987) destaca que a Política Educacional é um caso particular das políticas sociais, em outros termos, as políticas públicas educacionais são condicionadas a diversos fatores sociais, coexistindo com outros setores.

Vieira (2007, p. 56) destaca que estudar as políticas públicas significa estudar o “governo em ação”, desse modo, políticas públicas educacionais são um conjunto de ideias e ações governamentais que acontece em um dado momento histórico e que pode se desdobrar em outras políticas. De acordo com Ozga (2000) a política em educação se encontra em qualquer nível, isto é, não ocorre somente no nível do Governo central, entretanto, sempre se volta às ações que envolvem o sistema educacional, acontecendo por meio de interações entre diferentes aspectos e sujeitos e “embora seja forjada pelo Estado, para que seja implementada, conta com diferentes atores (...) ultrapassando planos e leis para se fazer também no cotidiano da ação escolar”. (NUNES, 2005, p. 118).

Pedró e Puig (1998) citado por Vieira (2002) ressaltam que há uma distinção entre Política Educacional e políticas educacionais:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar

a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (Pedró; Puig, 1998 apud Vieira, 2002, p. 15).

Nesse sentido, concordante com os autores acima, as políticas educacionais fazem parte da Política Educacional, que se constituem no seu acontecer histórico e se dirigem a resolver questões educativas, pois segundo Melo (apud Tavares, 2004) “entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação” (p. 86). Portanto, as políticas de formação de professores devem considerar as relações com outros contextos, como social, cultural, econômico, político e histórico, de modo que as iniciativas sejam desenvolvidas por ações governamentais de diferentes esferas do poder público, como também através de forças da sociedade civil, como sindicatos e outras organizações (VIEIRA, 2002), e não somente com uma vontade individual.

A partir da década de 1990 Cortela e Nardi (2008) apontam que a formação docente foi alvo de críticas, questionamentos e reformas, de modo a se tornar prioridade nas políticas educacionais. Entretanto, de acordo com pesquisas de diferentes teóricos, é possível verificar contradições e lutas nesse cenário educacional brasileiro, onde a formação de professores se distancia da realidade do contexto profissional. Saviani (1998) citado por Nunes (2005, p. 121) afirma que “embora os investimentos em educação tenham crescido consideravelmente, são pequenos e insuficientes para atender a demanda de uma educação de qualidade”.

De acordo com o relatório *Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2007, foram constatadas uma carência de profissionais, em especial nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, necessitando de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país. Diante da essa escassez de professores e da

desvalorização da carreira docente, além de uma formação inicial e continuada deficientes vimos surgir no cenário brasileiro, especialmente no início dos anos 2000, algumas políticas públicas federais de incentivo à formação docente. Dentre estes destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo MEC/Capes em 2007, cujo objetivo, nos seus primórdios, foi colaborar com a melhoria no campo da formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira, conseqüentemente, incentivar a inserção de futuros professores no contexto escolar, que estão em formação inicial. Em vista disso, abordaremos nesse trabalho a esfera das “políticas educacionais” num nível específico, trazendo reflexões de sujeitos participantes do PIBID num contexto local, de modo a considerar o quanto o programa teria impactado ou influenciado a dinâmica formativa desses sujeitos.

O governo brasileiro lançou em 12 de dezembro de 2007 por meio de ação conjunta do MEC (Ministério da Educação), por intermédio da SESu (Secretaria de Educação Superior), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). *A priori*, era voltado para atender as Licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com a crescente demanda e o sucesso do programa, no ano de 2009 o PIBID passou a atender toda a educação básica<sup>2</sup>.

Na época, o programa concedia bolsas de auxílio em cinco modalidades, sendo elas: iniciação à docência; supervisão; coordenação de área; coordenação de área de gestão de processos educacionais e coordenação institucional. De acordo com Neves (2014) houve um aumento significativo no número de bolsas concedidas, na quantidade de escolas de educação básica em

---

<sup>2</sup> O Edital referente ao ano de 2014 que originou esse trabalho foi finalizado em 2018. Após sucessivos cortes orçamentários e modificações substanciais no programa original, no presente momento, um novo edital já se encontra em fase de análise de projetos que planejam ter início, possivelmente, no segundo semestre de 2018.

parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) nas ações do programa. Iniciado em dezembro de 2009 com um total de 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior. O edital de 2012 aprovou 49.321 bolsistas e 195 Instituições de Educação Superior e em 2014, o PIBID alcançou um total de 90.254 bolsistas, distribuídos em 2.997 subprojetos e 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo).

O PIBID iniciou-se na UFSCar em março de 2009 e, dados de 2014 indicaram que, nessa universidade, o programa contemplava 87 supervisores da Educação Básica, 451 bolsistas licenciandos, 21 subprojetos e mais 38 coordenadores de área atuantes nos campi, norteando-se principalmente pelas práticas interdisciplinares e colaborativas entre parcerias de professores da universidade e de escolas públicas da região. Dentre esses números o *campus* Sorocaba, possuía, na época, um total de 155 bolsistas, em 7 subprojetos e 3 escolas de atuação. Cada escola participante localizava-se em um município distinto, entre eles, Salto de Pirapora, Sorocaba e Votorantim (OLIVEIRA, 2014).

Esses dados numéricos de 2014 nos mostram o quanto o PIBID cresceu e se consolidou em nosso país durante o período de relativa estabilidade econômica, como uma iniciativa importante no campo da formação de professores sendo a formação inicial para os alunos das licenciaturas e a formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes.

É importante destacar que programas dessa natureza auxiliam os licenciandos a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência, pois, segundo Marli André (2012), é nos primeiros anos de docência que ocorre o choque de realidade, ocorrendo a transição de estudantes a professores, onde ao mesmo tempo tem que ensinar e aprender a ensinar. Dentre os impactos do PIBID, Neves (2014) destaca que houve aumento da procura pelos cursos de licenciatura de modo que diminuiu sua evasão e

possibilitou uma aproximação maior entre instituições de ensino superior e escolas públicas de educação básica.

Os acontecimentos da esfera político-econômica do país desde 2015 tem conduzido o PIBID a um cenário de incertezas. Os dados apresentados por Oliveira, datados de 2014, já se modificaram, uma vez que diversas portarias foram e vêm sendo lançadas pela CAPES e alteram substancialmente o quadro de pessoas e, conseqüentemente, o andamento dos projetos nas escolas, como é de se esperar.

### **O impacto do PIBID na dimensão “micro”**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e, utilizou-se do estudo de caso como metodologia de investigação. Trata-se de parte de um trabalho de discussão, pesquisa e investigação da prática pedagógica realizada na escola campo durante as intervenções do programa PIBID, no subprojeto interdisciplinar da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Sorocaba durante o ano de 2014.

Como o objetivo deste trabalho é apresentar o potencial do PIBID para o contexto formativo dos sujeitos envolvidos em uma dimensão micro, cabe ressaltar que a pesquisadora foi responsável pela coleta dos dados por meio de notas de reuniões e, os fragmentos apresentados pelos sujeitos no decorrer deste trabalho fazem parte de falas e materiais produzidos pelos mesmos que, a partir de agora, serão identificados como Licenciando A, B, C, D e E, garantindo o anonimato dos mesmos.

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, é importante destacar que a profissão docente é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que são construídas à medida que o professor relaciona o conhecimento teórico com a reflexão sobre sua prática e em constante interação com o meio social. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é,

aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 60). Tardif (2010) classifica esses saberes como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experienciais.

A formação docente representa um processo contínuo, coletivo, envolvendo diferentes instâncias e não está isenta de conflitos. Paulatinamente o processo formativo deve mostrar ao licenciando que a prática docente é o lugar de produção e formação de diferentes saberes. Sobre as experiências vividas no espaço escolar, Nóvoa (1995) destaca o quão importante é “investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”, pois segundo ele, a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25).

O saber da experiência reflete os diferentes momentos do processo formativo e esses momentos só são formadores se contemplarem uma reflexão constante. Tardif (2010) descreve esses saberes experienciais como:

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 48 e 49).

Para Tardif (2010), os saberes do professor são plurais, compósitos e heterogêneos, de modo que se constituem ao longo da vida: “na família, na escola que o formou, na sua cultura pessoal,

dos seus pares, da universidade, das formações continuadas” (p. 60). Em outras palavras, a aprendizagem da docência envolve diferentes saberes e experiências ao longo da vida nas dimensões profissionais e pessoais.

Observa-se que o PIBID colabora com os saberes dos diferentes sujeitos que fazem parte do programa, ou seja, o programa pode ser compreendido como formação para si mesmo (autoformação) e formação para os pares – professores supervisores e professores coordenadores (co-formação). Sobre a autoformação, Nóvoa (2001) diz que “sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação”. Em outros termos, uma vez que o PIBID proporciona oportunidades da vivência da prática docente, é necessário refletirmos o quanto os saberes experienciais contribuem para a autoformação desses licenciandos.

Os fragmentos seguintes demonstram como o programa pode colaborar com a auto-formação dos licenciandos bolsistas e com a co-formação da professora supervisora:

Supervisora – “Esta é a primeira vez que me deparo orientando alunos e alunas de diferentes áreas. A arte seria o “entre” das disciplinas, uma linha tênue entre o pedagógico e a linguagem estética. Trabalhar a arte enquanto linguagem e pensamento artístico com estudantes universitários que não são artistas e nem mesmo estudantes de arte, seria um dos maiores desafios já enfrentados por mim”.

Licenciando A – “O PIBID é um ótimo programa de iniciação à docência, pois auxilia os licenciandos a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência. Ele possibilita esse contato direto com a dinâmica da educação básica, seja a convivência com os estudantes durante as intervenções, as trocas de saberes entre os bolsistas e uma proximidade maior com profissionais da área. Por outro lado, identificamos que o programa possui alguns limites e desafios que precisam ser superados, como: o relacionamento entre os diferentes sujeitos envolvidos, o tempo e o

comprometimento de cada bolsista, que, embora possibilite essa parceria de Universidade e Escola, ambas trabalham de maneiras e em tempos diferentes, e por fim, as condições de trabalho, seja os recursos materiais e a infraestrutura da escola”.

Licenciando B – “O PIBID é um ótimo programa de incentivo para alunos de Licenciatura. É como uma primeira aventura. É quando o “bichinho da educação” o morde e faz com que o graduando se apaixone pela educação. Porém nem tudo é um mar de rosas. Talvez pelo fato de ser um programa teoricamente novo, faça com que o PIBID ainda falhe em algumas questões como, por exemplo, nos recursos disponibilizados para realizar as atividades”.

Licenciando C – “Acredito que o PIBID é um ótimo programa de incentivo à carreira docente. Em relação a colaborar ou não para a formação inicial depende de diversos fatores, tanto do bolsista, que tem que se dedicar ao projeto, quanto à orientação, que tem que ser feita frequentemente. Participo do programa desde 2011, e este me proporcionou experiências muito além do que a universidade poderia/pode me proporcionar. O lado positivo e o negativo dependem de como você avalia sua experiência no PIBID, no início vemos muitos pontos como negativos, como a falta de material, a dificuldade de se relacionar em grupo e com o supervisor, a dificuldade de trabalhar em conjunto com pessoas tão diferentes, os empecilhos dentro da própria escola, enfim, são diversas situações, que ao meu ver, não são negativas, mas momentos de aprendizagem, estes que formarão o profissional que desejamos ser”.

Licenciando D – “O PIBID têm um papel fundamental para um contato mais precoce com alunos e profissionais já formados, o que muitas das vezes só ocorreria no estágio quase no final da graduação ou mesmo após a formação. No decorrer do ano notei que passamos maior parte do tempo elaborando possíveis projetos para ser aplicados com os alunos, contudo ao ser colocado em prática a realidade foi um tanto diferente. Ou seja, um semestre sem o contato com os alunos e o ambiente escolar fez que se tornasse semelhante a uma disciplina presencial na universidade cheia de

idealizações que não confere na prática educativa. Os pontos positivos é de fato o contato com os alunos e profissionais já formados.”

Licenciando E – “Parece-me que o PIBID é um bom programa. Ouço falar de colegas que eles estão vivendo experiências muito prazerosas e que eles estão podendo fazer o que realmente pensam e desejam desde que se afine com a proposta pedagógica acordada em grupo. Na minha experiência, não tem sido assim(...). Os aspectos positivos são: a convivência com os membros da minha equipe, que me acrescentou demais conversar com eles e ouvir suas contribuições; a convivência com os alunos nas oficinas e com a equipe escolar, os quais fizeram da minha inserção na escola uma experiência rica que me ensinou demais; os encontros com o projeto interdisciplinar, através dos quais eu pude expressar minha forma de ler os textos e de pensar sobre o projeto; e as aulas propriamente ditas que foram momentos de muitas reflexões, muita observação, muita escuta e muito aprendizado para mim”.

Através desses fragmentos notamos como o programa vem contribuindo para o processo de aprendizagem da docência, colaborando para a formação dos diferentes sujeitos e, mostrando a importância que tem esses saberes experienciais que são construídos na interação social, com troca entre pares e com reflexão na teoria e prática para a construção da identidade profissional do professor, pois segundo Costa e Oliveira (2007, p. 39):

A formação inicial deve construir junto aos alunos a compreensão de que o saber e o saber-fazer são processos que implicam aprendizagem permanente. A partir de uma base sólida, esses saberes deverão ser reelaborados e resituados continuamente, dialogando com outros saberes e com a prática. Isso demanda do professor uma postura mais flexível diante da formação, da profissão e do conhecimento. (COSTA; OLIVEIRA, 2007)

Em um estudo da Fundação Carlos Chagas, GATTI et al (2014) apresentam uma análise externa do PIBID, que visou alcançar cerca de

38.000 participantes bolsistas do programa através de questionários disponibilizados on-line pela equipe da Capes, cujo objetivo foi de “compreender melhor o papel indutor do PIBID avaliando seus significados junto aos participantes desse processo” (GATTI et al, 2014, p. 13). De modo geral, com essa pesquisa pôde-se observar que as respostas foram majoritariamente muito positivas, mostrando a relevância do PIBID para uma formação docente de qualidade, isto é, trata-se de uma “formação inicial para os alunos das licenciaturas (...) e formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão” (ibid., p. 05), de modo que, os efeitos de suas ações atingem a melhoria da qualidade do ensino em escolas de educação básica.

Dessa forma, podemos afirmar que no contexto local as críticas do programa tornam-se mais transparentes, podendo se observar nas entrelinhas alguns conflitos existentes e alguns desafios que o programa precisa superar. Nos estudos de Gatti et al., (2014), essas críticas não são tão visíveis assim, uma vez que os autores apontam que “muitos Licenciandos não apresentaram apreciações ou críticas, o que seria de se esperar uma vez que a avaliação do Programa é muito positiva como vimos na análise das questões” (p. 67). Em contraposição, cabe-nos destacar que embora o programa venha contribuindo de maneira eficaz na formação dos diferentes sujeitos, como mostram as pesquisas, ainda estamos vivenciando um momento de tensão, onde o discurso oficial sobre o programa se defronta com manchetes que afirmam possíveis cortes, como podemos ver no depoimento de Hélder Silveira, coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes, de 24 de junho de 2015:

“Sempre tento ser portador de boas notícias, mas nem sempre conseguirei sê-lo. Todos têm acompanhado o ajuste fiscal que o governo federal tem realizado no ano de 2015. Isso implica em cortes orçamentários e em retrações nas ações de todos os setores. A Capes não fugiu à regra. O corte imposto à agência foi da ordem de R\$ 785 milhões [...] O que sabemos, de fato, é que os cortes virão e serão

agressivos, implicando na interrupção imediata — parcial ou total — de programas estruturantes da diretoria como o Pibid”

O programa também foi citado no discurso do (então) ministro da Educação Aloizio Mercadante na cerimônia de transmissão de cargo, onde afirmou que o PIBID deve ser revisto, uma vez que dentre os 90 mil bolsistas de hoje, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Esses cortes vão significar um grande retrocesso no campo da educação, sendo assim, estaríamos próximos do arrefecimento dessa política de formação de professores? É um cenário reversível?

Diante desse cenário, mobilizações em todo o território nacional ocorreram pela permanência do programa e manifestações em redes sociais mostraram a amplitude do PIBID, revelando de forma drástica um antagonismo entre as dimensões escalares macro e micro. Portanto, como apontado por Marli André (2012) é crucial a existência de programas de “capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”. Considerando que esse momento de iniciação à docência é demarcado por dificuldades, anseios e barreiras, programas como este “podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (p.116). Além disso, o contato com a educação básica em parceria com a universidade na iniciação à docência pode tornar-se um fator importante que estimula o licenciando pela carreira do magistério, gerando conhecimento prático à medida que refletem sobre suas experiências.

## **Conclusões**

A reflexão que teve início nesse artigo despertou o interesse em articular as dimensões “micro / macro” na análise do PIBID. Mesmo considerando ser esse um ensaio investigativo inicial, parece-nos promissor avançar na referida discussão. Se é verdade que entre as

escalas micro e macro já se apresenta um enorme descompasso, isto é, entre as políticas oficiais e as práticas nos espaços oficiais, a própria análise dos trechos das falas dos licenciandos já mostram diversos conflitos que somam grande interesse no campo formativo e que não podem ser desconsideradas. Como exemplo, durante o processo ocorreram alguns conflitos oriundos de relações de poder, ao *time* e ao comprometimento de cada um dos envolvidos, ao fato da universidade e escola trabalharem de maneiras diferentes, a subjetividade de cada licenciando e supervisora e suas motivações para desenvolver o trabalho.

Por outro lado, considerando o programa como investimento público, direcionado para a formação inicial, o PIBID corrobora, sobremaneira, com as reflexões das ações de uma forma mais crítica; no contato direto com a dinâmica da educação básica; nas trocas de experiência de licenciandos, supervisor e coordenador de área, e auxilia os licenciandos a se identificarem com a profissão, uma vez que lhes fornece a oportunidade de um contato inicial com a realidade escolar.

Compreendemos, então, a relevância do PIBID não somente para a formação inicial dos licenciandos, não somente como um programa de bolsas que contribua para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura, mas sim, como uma possibilidade real de interação entre universidade e escola, porém, nesta interação há conflitos de interesses e relações de poder que não podem ser ignorados, mas, também não podem ser potencializados a ponto de dificultar as atividades propostas e desenvolvidas no PIBID.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. 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.

BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, A. M. et al. *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 1-23, 2013.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001.

CORTELA, B. S. C.; NARDI, R. A elaboração de uma estrutura curricular e a formação de professores de Física: as intenções legais, os processos de operacionalização, os discursos dos formadores e suas práticas docentes. In: BASTOS, F.; NARDI, R. *Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área*. São Paulo: Escrituras Editora, p. 33 – 51, 2008.

COSTA, J. S; OLIVEIRA R. M. M. A. A Iniciação na Docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, n. 10, v.2, p. 23-46, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GALERA, J. M. B. *A gestão de políticas educacionais como um processo de inovação*. Pato Branco: Liceu Teixeira, 2004.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

NEVES, C. M. C. Pibid: integração entre universidade e educação. *Revista Presença Pedagógica*, São Paulo, v.20, n. 117, p.5-9, mai./jun. 2014.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professor, se forma na escola*. Rio de Janeiro, maio de 2001. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em 07 dez. 2015.

NUNES, A. I. B. L. Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. *O público e o privado*, n. 5, jan./jun., 2005.

- OLIVEIRA, F. G. *PIBID e o Ensino de Física: uma proposta interdisciplinar*. 2014. 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Física) – Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.
- OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora. 2000.
- RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL. M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação. *Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB)*, mai. 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TAVARES, M. G. M. O papel social da universidade: reflexões acerca da formação do professor. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. *Formação de professores: política e profissionalização*. Maceió: EDUFAL, p. 85-101, 2004.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILLA, C. M. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, p. 13-22, 2008.
- VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: AMARAL, A. L; VEIGA, I. P. A. (Org). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, pp. 13-44, 2002.
- \_\_\_\_\_. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr., 2007.



# A ESCOLA E O BAIRRO: TERRITÓRIO DE ESPERANÇA DE ENSINO-APRENDIZAGEM AUTÔNOMO

Marcio Fernando Gomes<sup>1</sup>

## Introdução

Este trabalho versa sobre a relação entre a escola e o bairro, a escola e a comunidade do entorno da escola, a partir dos anos 1970, num contexto de expansão do tecido urbano metropolitano de Sorocaba, SP, do processo de urbanização e industrialização brasileira, sobretudo das regiões metropolitanas em condições da globalização. A relação entre a escola<sup>2</sup> e o bairro<sup>3</sup> nos remeteu a pensá-la a partir de uma abordagem conceitual da educação tecnicista e tecnológica sob orientação neoliberal e do bairro numa concepção da produção social do espaço num contexto de reprodução capitalista da sociedade.

A construção teórica surge das práticas educativas dialógicas de ensino-aprendizagem vivenciadas no projeto de iniciação à docência, o Subprojeto da Licenciatura em Geografia do PIBID-UFSCar, desenvolvido na E. E. Prof.<sup>a</sup> Selma Maria Martins Cunha, do Jardim Tatiana, do município de Votorantim, SP, no período

---

<sup>1</sup> Professor doutor, Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos e Coordenador de Área do Subprojeto da Licenciatura em Geografia PIBID-UFSCar-Sorocaba (2014-2018).

<sup>2</sup> Para um aprofundamento ressaltamos, ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil*. – 3 ed. – ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

<sup>3</sup> Para um aprofundamento ressaltamos, SEABRA, Odette Carvalho de Lima. *Urbanização e Fragmentação, Cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. São Paulo: Tese de Livre-Docência, FFLCH, USP, 2003.

entre março de 2014 a fevereiro de 2018.<sup>4</sup> O Projeto Institucional do PIBID-UFSCar teve como eixo fundamental à parceria colaborativa e a interdisciplinaridade. Nesse contexto nesta escola desenvolvemos esta parceria colaborativa por meio de quatro subprojetos: Biologia, Geografia, Interdisciplinar e Matemática. Deste modo, de maneira parcial, procuramos desenvolver atividades interdisciplinares entre os subprojetos. A escola de educação básica numa parceria com a universidade, por meio de um programa que procura valorizar o princípio educativo que relaciona ensino, pesquisa e extensão, por um lado, torna-se um novo território de ensino-aprendizagem e de formação docente tanto dos licenciandos em sua formação inicial, quanto dos professores da escola básica em sua formação continuada, no qual o licenciando numa parceria colaborativa com o professor da escola supera sua condição de observador e torna-se colaborador tanto na concepção e no planejamento, quanto nas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem. O Subprojeto da Licenciatura em Geografia, em particular, teve como eixo fundamental trabalhar práticas educativas dialógicas de ensino-aprendizagem por meio do letramento cartográfico e da proposta teórico-metodológica do estudo do meio e o trabalho de campo no entorno da escola, numa concepção freireana, por um lado, procura

---

<sup>4</sup> Esta reflexão sobre as vivências do Subprojeto da Licenciatura em Geografia do PIBID-UFSCar, foram elaboradas a partir da reformulação dos respectivos trabalhos:

GOMES, M. F. Escola Básica do Brasil: Território de Formação Docente e de Estreito Diálogo e Ações Junto à Comunidade do Entorno In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina - Por uma América Latina unida y sustentable, 2015, Havana. Memórias XV Encuentro de Geógrafos de América Latina - Por uma América Latina unida y sustentable. Habana, Cuba: 2015.

GOMES, M. F. Praticando Geografia: Vivências do Subprojeto da Geografia-PIBID-UFSCar In: I Seminário PIBID/SUDESTE e III Encontro Estadual PIBID/ES – Avaliação, Perspectivas e Metas. Aracruz, ES: 2015.

GOMES, M. F. Práxis Geográficas: oficinas de metodologias de pesquisa e ensino. In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas, Curitiba, PR, 2016.

GOMES, M. F. Vivências do Subprojeto da Geografia do PIBID-UFSCar-Sorocaba. In: III Congresso de Ensino de Graduação UFSCar, São Carlos, SP, 2017.

não apenas privilegiar a execução das práticas dialógicas de ensino-aprendizagem na *sala de aula* da própria *escola*, como também, em outros territórios da escola, de modo que elas possam ocorrer para além dos muros da escola, ou seja, transformar o *bairro em sala de aula*, num território de estreita relação entre a escola e a comunidade do bairro. Essa proposta se insere no contexto de uma concepção de filosofia e educação construtivista, na qual o ensino-aprendizagem dos próprios estudantes da escola torna-se mais significativo, dialógico e valorativo das relações familiares e de bairros. Desse modo, promove o diálogo entre o conteúdo curricular formal e os conteúdos das vivências tanto do professor em formação inicial e continuada, quanto do estudante da escola e morador do bairro. Essa concepção se inspira em Freire, pois não existe ensino sem aprendizagem, educar trata-se de um processo dialógico consciente, ou seja, um contínuo de trocas entre o educador e o educando, no qual faz-se necessário, reciprocamente, o reconhecimento do outro. (FREIRE, 2013: 95-96)

### **O bairro na metamorfose da cidade em metrópole**

Conforme Odette Seabra, pensar o bairro, nos leva a pensá-lo na cidade histórica, formada de tempos lentos e estáveis sob o primado de uma concepção clerical do mundo, no qual o bairro e paróquia tendiam a coincidir, o bairro guardara pertencimentos profundos e os produzia a partir de práticas simples, comuns, cotidianas, eram lugares apropriados, a essência da vida do bairro podia ser encontrada a partir das relações familiares e de vizinhança no nível da prática paroquial e social, do uso do espaço, formadas no âmbito das relações de qualidade a partir das experiências vividas. (SEABRA, 2003). Segundo Lefebvre, num dado momento, os homens estão ligados por relações que são imediatas (laços de parentesco, amizade, amor e subordinação) ou mediatas (econômicas, políticas, ideológicas e teóricas). (LEFEBVRE, 2002). As relações dos bairros das cidades históricas eram imediatas e as

relações sociais estabelecidas na metrópole são mediatas, isto posto, nos remete a pensar o embate entre as práticas que confrontam qualidade e quantidade num contexto de metamorfose da cidade em metrópole.<sup>5</sup>

No final do século XIX, a cidade de São Paulo, surge como o lugar a partir do qual se definiria uma unidade de vida social destinada a integrar o rural e urbano, sobretudo com a industrialização, num contexto de transformação da cidade em metrópole. Nesse sentido, no contexto da urbanização capitalista, a cidade e o bairro pré-modernos transformavam-se numa certa espacialização do processo social da modernidade. Contudo o bairro e o não-bairro seguiam concomitantemente, ao ponto a partir do qual o “fazer o bairro” já não fazia florescer a vida de bairro. Dessa maneira, as continuidades históricas integram produtivamente o processo social até o momento em que este mesmo processo entra numa fase de reprodução, na qual a urbanização torna-se dilacerante, segregadora, violenta, autoritária, discricionária e rentista. A urbanização produz os espaços da hiperfuncionalidade e da homogeneidade, tornada como modo de vida, é expressão quantitativa de uma racionalidade técnica, mas o progresso técnico, entendido como força produtiva social, sob o contexto do movimento de reprodução capitalista da riqueza, é que revela a forma urbana. A *cidade* histórica com seus *bairros* é *fragmentada* na medida em que os espaços funcionais e homogêneos da urbanização se sobrepõem às formas pregressas de uso do espaço. Esses fragmentos dos antigos bairros tornados *resíduos* são entaves à mobilidade urbana, os quais diante da justaposição da produção espacial contemporânea da metrópole estabelece os conflitos e

---

<sup>5</sup> Faz-se necessário ressaltar que estes apontamentos sobre o bairro num contexto de metamorfose da cidade em metrópole é uma reflexão, sobretudo, a partir do trabalho de SEABRA, Odette Carvalho de Lima. *Urbanização e Fragmentação, Cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. São Paulo: Tese de Livre-Docência, FFLCH, USP, 2003.

contradições da modernidade capitalista. (SEABRA, 2003). Odette Seabra ao abordar a insurreição do uso, diz que para Henri Lefebvre esses *resíduos* são *irredutíveis*, são resistências ao domínio da lógica e da razão. O uso do espaço, do tempo, do corpo é fundamental no pensamento de Lefebvre, porque abrigam dimensões da existência, os sentidos da vida que resistem à predominância da lógica e da razão como sentido do mundo que, tornando-se razão instrumental (em prática), estratégia política e sujeição econômica têm a intenção de dominar o mundo. Neste embate se confrontam a apropriação, referenciada na qualidade e a propriedade, referenciada na quantidade. Para Lefebvre o uso implica modo de ser e costume, no seu movimento antitético precede à mercadoria, está inserido na forma mercadoria, valor de uso e valor de troca. Lefebvre, apoiados em raciocínios de Marx, diz que é no cotidiano, lugar do embate entre o concebido e o vivido, que estão os enigmas de debate da sociedade e do social, para revelar o uso. (SEABRA, 1996). O urbano como processo social e modo de vida, tanto mostra inclusões produtivas, quanto *exclusões necessárias* ao processo de reprodução da sociedade, em decorrência da fragmentação do espaço e do tempo, as modalidades de uso do espaço se sucedem numa aparência de caos, sejam condôminos fechados, centros empresariais, ocupações de propriedade pública ou privada, favelas, dentre outras. A cidade e o bairro, realizam-se como prática social e como conceito dotado de historicidade, mas indicam novos conteúdos da urbanização pela conformação de territórios, os *territórios de uso*, compreendidos como domínios territoriais auto-administrados. (SEABRA, 2003)

Milton Santos ao conceituar o *território usado*, diz que é sinônimo de espaço geográfico, mas aponta para a necessidade de uma periodização, pois os *usos* são diferentes nos diversos momentos históricos. Propõe como método que é por meio das técnicas, representativas das épocas, que estes usos podem ser revelados. As técnicas funcionando solidariamente em sistemas de objetos e de ações, pois incluem, de um lado, a materialidade e, de

outro, seus modos de organização e regulação. A divisão territorial do trabalho, por um lado, ao repartir o trabalho vivo e, por outro lado, ao redistribuir o trabalho morto e os recursos naturais, cria uma hierarquia entre os lugares e redefine, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições. Num contexto de meio técnico-científico-informacional, no qual um novo conjunto de técnicas torna-se hegemônico e constitui a materialidade da vida da sociedade, o uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, pelo dinamismo da economia e da sociedade. (SANTOS, 2001).

No final do século XX e início do século XXI, num contexto de globalização, o conceito de território na Geografia pode ser pensado a partir da supremacia do capital hegemônico centralizado nas empresas-redes, verifica-se que essas se espraiam numa descontinuidade territorial pelo mundo, sobretudo interligando os tecidos metropolitanos mundiais produzidos na metamorfose da cidade em metrópole sob a perspectiva da fragmentação do espaço e tempo, de sobreposição do mediato sobre o imediato, da quantidade sobre a qualidade, do concebido sobre o vivido, que criam os espaços funcionais e homogêneos, momento no qual se impõe a necessidade das redes técnicas e redes de relações sociais.

Para Rogério Haesbaert, o território é sempre, também, em diferentes níveis, *território-rede*, porque associado, em menor ou maior grau, a fluxos (externos a suas fronteiras) hierárquica ou completamente articulados, mais do que a desterritorialização densenraizadora, manifesta-se um processo de reterritorialização espacialmente descontínua e extremamente complexo. (HAESBAERT, 2004). Para Marcio Gomes, o território constitui-se de uma apropriação social de um espaço ao longo do tempo, ou seja, numa duração, por meio do uso do espaço e do poder que os usuários exercem sobre ele, este espaço entendido como dimensões, que incorporam o conjunto de estratégias, práticas e das relações sócio-espaciais numa contiguidade espacial, ou pulverizado, constituindo uma não contiguidade espacial, que se produz e

reproduz ao longo do tempo, compondo uma globalidade, a qual compreende por isto diferentes e superpostos usos e poderes, que são legitimados, ou que pretendem serem legitimados por comunidades políticas autônomas, constituídas de diferentes agentes sociais, que quando se relacionam ora convergem ou divergem, ora incluem ou separam. (GOMES, 2005).

Ao compreender a transformação da cidade histórica, centro da vida civil e política, em cidade moderna, mais precisamente em metrópole verifica-se que a modernização geral das cidades corresponde a condição do desenvolvimento dos processos industriais, em muitos casos sob bairros rurais, numa perspectiva positivista diz-se que esta modernização permitiu uma vida mais diversa, com novos sujeitos sociais, mas, numa compreensão dialética, observa-se que esta modernização produziu as bases desiguais da formação econômico-social e que a nova divisão manufatureira do trabalho fez emergir contradições fundamentais. Para Henri Lefebvre esta modernização pode ser pensadas para além do mundo do trabalho, as transformações da sociedade transformando-se em contradições do espaço, como contradições da sociedade urbana e industrial de uma cidade moderna, na qual a metrópole contemporânea torna-se sua expressão mais acabada, o urbano consoma-se na fragmentação do espaço e do tempo, mas a cidade e os bairros estão retidos na metrópole pelos seus fragmentos; por um lado, o aniquilamento das formas sociais e históricas de uso do espaço induzido pela industrialização conduz à periferação; por outro lado, a densidade histórica dos lugares se traduz como resíduos de tempos anteriores. Assim, contata-se que o bairro-cidade, como espacialidade do processo social, comportou uma prática espacial concreta, de relações imediatas e diretas, bases das experiências da vida de bairro. Desse modo, podemos pensar e questionar a urbanização numa perspectiva qualitativa, de que maneira os indivíduos e famílias, enquanto moradores de bairros com seus modos de vida, vivem e sobrevivem os conflitos que são

produtos da modernização geral da formação social do capitalismo. (SEABRA, 2003).

Segundo Odette Seabra, o conceito de metrópole dá-se por duas acepções: uma, define a relação fundamental do colonialismo, metrópole-colônia; a outra, trata-se a uma formação espacialmente concentrada do processo social, expressa por funcionalidades e homogeneidades técnicas e de estrutura polinucleada, uma região urbana, ou como preferem os planejadores região metropolitana. Até os anos 70, os geógrafos franceses, como Pierre George, preferiram defini-la como aglomeração urbana ou megalópoles. Com Michel Rochefort, numa perspectiva do planejamento dos centros nodais de equilíbrio do território francês de maior densidade econômica e social, começou a ser definida como metrópoles. O mesmo termo é usado pelos geógrafos norte-americanos, como Mark Gottdiener. (SEABRA, 2003).

Como apontamos, durante o século XX, a cidade de São Paulo se transforma em metrópole concentrada, pelo fato de se tornar o centro da industrialização e urbanização brasileira. Durante a década de 1970, observa-se um processo de desconcentração territorial industrial e um processo de reestruturação urbano-industrial da metrópole, advindo das deseconomias de escala e de aglomeração. A partir da década de 1990, a reestruturação produtiva, cada vez mais vem responder a política econômica neoliberal, com consequências sobre o mercado de trabalho. (POCHMANN, 2004).

Sandra Lencioni coloca em discussão uma nova lógica territorial das empresas-redes que torna insuficiente às clássicas teorias da localização industrial, trata-se do conceito de descentralização, afirmando que muito da dispersão industrial está vinculada a processos de centralização do capital na capital, pois esta realocação industrial expressa a expansão do aglomerado metropolitano, que redefine a primazia da capital, não como a capital do capital, no sentido da produção, mas, sobretudo, como a capital da gestão. As análises recentes apontam para uma cisão

territorial da indústria e integração regional no Estado de São Paulo que separam o lugar da planta industrial da gestão por meio da conformação de redes, tanto materiais, quanto imateriais, como mediadoras das estratégias territoriais das empresas-redes, criando elos que permitem unir o que se encontra distante e separado. Entretanto, verifica-se que a gestão, também, se localiza em outras cidades. (LENCIONI, 2003). Na perspectiva da industrialização e urbanização a reestruturação produtiva produziu os espaços em ruínas das metrópoles, que no caso do Estado de São Paulo, produziu uma região metropolizada, formação de uma cidade-região e cisão territorial da indústria, no qual verifica-se por um lado, a desconcentração territorial da produção industrial da capital para o interior e, por outro lado, a centralização da gestão do capital e do trabalho imaterial na capital. (LENCIONI, 2009). Nesse contexto, identifica-se um movimento de desconcentração das indústrias da capital em direção ao interior do Estado de São Paulo, principalmente nos municípios limítrofes aos principais eixos rodoviários num raio de 150 Km partindo da capital, particularmente ao longo das rodovias Anchieta, Anhanguera, Bandeirantes, Castelo Branco, Dutra, Fernão Dias e Imigrantes.

Neste movimento, podemos pensar na industrialização e expansão do tecido urbano metropolitano de Sorocaba, que apesar de ser historicamente uma cidade industrial, verifica-se, nas últimas décadas, uma significativa ampliação do número de indústrias e da produção do espaço urbano. No caso específico de Sorocaba, observa-se que a expansão do tecido urbano metropolitano se processa, sobretudo, pela produção dos espaços funcionais e homogêneos, como conceitua Lefebvre, nesses espaços os homens estão ligados por relações que são mediatas (econômicas, políticas, ideológicas e teóricas), como no caso de shoppings, centros industriais e condôminos fechados, construídos numa descontinuidade territorial sob antigos bairros rurais, que para Lefebvre, os homens estavam ligados por relações que são imediatas (laços de parentesco, amizade, amor e subordinação), no caso

particular do bairro do estudo de caso, o Jardim Tatiana do município de Votorantim, podemos observar a produção social do espaço, particularmente a construção de rodovias, indústrias, condomínios, favelas, num bairro rural, pois muito das construções urbanas permeiam áreas rurais e de proteção ambiental, como é o caso da área limítrofe à Escola Estadual Selma Maria, nesse processo o *bairro* deve ser pensado na perspectiva *de resíduos irreduzíveis à periférico*, nos remete a pensá-lo a partir do embate entre as práticas que confrontam qualidade e quantidade num contexto de metamorfose da cidade em metrópole.

### **As concepções da escola: tradicional, escolanovista, tecnicista e tecnológica**

Este trabalho nos levou a pensar na transformação da escola no Brasil, influenciada pelas concepções filosóficas e pedagógicas de outros lugares do mundo, de orientação da educação tradicional, defendida pela oligarquia e os conversadores católicos; a escola de orientação da educação escolanovista, requerida pelos liberais democráticos; e a escola de orientação da educação de concepção tecnicista e tecnológica, exigida pelos industrialistas e introduzida pelos militares.<sup>6</sup>

A *escola tradicional* era magistrocêntrica, por valorizar demais a ação do professor e a obediência da criança, cultivava a predominância do intelectualismo e da memorização. A educação escolarizada tratava-se de um projeto político republicano, mas a escola era tradicional e dualista, para a elite era reservada a continuidade dos estudos, para o povo ficava restrito ao elementar. Apesar dos esforços dos positivistas, para a elite o secundário ainda

---

<sup>6</sup> Faz-se necessário ressaltar que estes apontamentos sobre a transformação da escola no Brasil e no mundo é uma reflexão, sobretudo, a partir dos trabalhos de: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil. – 3 ed. – ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2012.

permanecia acadêmico, propedêutico e humanístico, para o povo era profissional.

A *concepção positivista* fora inicialmente difundida no Brasil por meio do currículo da Escola Militar, fundada em 1874, pelos seus oficiais mais novos, que se sentiam atraídos pela disciplina e moral idealizada por Augusto Comte.

A *educação pragmática* desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, privilegia a prática e a experiência. Influenciado pela revolução industrial e pelo ideal da democracia, destacam-se a posição de Willian James, com o termo *pragmatismo* e do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), com os termos *instrumentalismo* e *funcionalismo*, contribuindo para divulgar os princípios da *Escola Nova*. No entanto, este projeto seria utópico ao pensar a escola como um território neutro, isolado das contradições sociais e políticas do seu contexto, pois é uma teoria liberal que não revela as contradições dos valores burgueses.

A concepção do método pedagógico *escolanovista* se opõe ao da escola tradicional, ressalta a estreita relação entre teoria e prática e valoriza as *ciências experimentais*. As ideias são hipóteses de ação e têm um valor instrumental para resolver os problemas postos pela experiência humana. O alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), influenciado por Johann Pestalozzi e por John Dewey, defensor da escola do trabalho, diz que apesar da educação ser um produto da sociedade e ter uma função social, deve-se começar pelo desenvolvimento da individualidade e do cultivo dos valores espirituais que caracterizam o ser humano. O método proposto é baseado nos *estágios* do desenvolvimento do interesse por meio da aquisição das técnicas elementares de ler, escrever e calcular, tendo como primeiro plano a atividade manual. Neste contexto, a escola do trabalho não reduz a mera profissionalização, mas se insere numa proposta de formação humana mais abrangente, voltada para os valores individuais e, sobretudo, sociais. Para Georg Kerschensteiner, as três tarefas da escola são: a educação

profissional, a moralização da profissão e, conseqüentemente, a moralização da sociedade.

A concepção escolanovista chegou ao Brasil, a partir das décadas de 1920 e 1930, estimulando as reflexões mais sistemáticas em pedagogia. A Escola Nova recebeu muitas críticas, sobretudo dos teóricos das teorias crítico-reprodutivistas, com destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Segundo eles, apoiados na noção de violência simbólica, o sistema de ensino institucionalizado e burocratizado institui uma ação pedagógica pela autoridade pedagógica, por meio dos *hatitus*, na qual impõe a cultura da classe dominante burguesa a toda sociedade em fase de sanções e obrigações do reconhecimento da pretensa *universalidade* dos valores da cultura dominante. Segundo a teoria crítico-reprodutivista, a Escola Nova imbuída das premissas de que à ampliação das oportunidades escolares levariam a democratização da sociedade, ao contrário estava imbuída de uma *ilusão* liberal condicionada pela sociedade dividida que, não democratizava, mas reproduzia e perpetuava as diferenças e desigualdades sociais, expressos em altos índices de exclusão, evasão e repetência.

Os pressupostos teóricos do *tecnicismo*, ou seja, da racionalidade, da objetividade, da organização, da produtividade e da eficiência são encontrados na filosofia positivista, na mentalidade empresarial tecnocrática do taylorismo, na psicologia behaviorista. Essas teorias ressaltam que o conhecimento produzido é objetivo e atingido por meio da observação e experimentação. Na *educação tecnicista e tecnológica* restringe-se as teorias que observam e mensuram o comportamento e tem como perspectiva a alteração do comportamento do aluno mediante o *treinamento*, por meio das técnicas de condicionamento do behaviorismo e dos recursos tecnológicos educacionais a perspectiva tecnicista e tecnológica objetiva o desenvolvimento das *habilidades* dos alunos. A partir da década de 1960, recebe influência de economistas da escola de Chicago, particularmente de Theodore Schultz, que desenvolveram a *teoria do capital humano*, na qual as *escolas são empresas*

especializadas em produzir *instrução funcional e burocrática*, que por meio do planejamento definem objetivos instrucionais e operacionais, os quais rigorosamente estabelecem *metas*, objetivam atingir mais eficiência e produtividade. Neste contexto, o professor torna-se um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. A perspectiva tecnicista e tecnológica em educação procurou aplicar na escola o modelo empresarial, baseado na racionalização do sistema de produção capitalista.

A educação tecnicista e tecnológica foi introduzida no Brasil pelos governos militares nas décadas de 1960 e 1970, tendo como objetivo responder as necessidades da industrialização e da urbanização. Como consequência burocratizou o ensino, na medida em que exigia o controle das atividades. A implantação desta proposta foi imposta pelos militares não pela revogação da Lei nº 4.024, LDB de 1961, mas, por meio da sua alteração e atualização, com a Lei nº 5.540, de 1968, que versa sobre o ensino universitário, e a Lei nº 5.692, de 1971, que versa sobre o ensino de 1º e 2º graus. A reforma autoritária, vertical e domesticadora, que atrelou o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico capitalista, imposto pelos EUA para a América Latina, tornou-se possível com a assistência técnica e a cooperação financeira do acordo entre o MEC e Usaid (*United States Agency for International Development*).

A relação entre a escola e a comunidade restringiu-se a coletar força de trabalho e à intenção de adaptar ao ensino a estrutura burocrática e organizacional fordista das empresas. Embora com aparência técnica, neutra e apolítica, a reforma na verdade foi política e antidemocrática. Ressaltamos que a educação tecnicista e tecnológica no Brasil não conseguiu implantar-se de fato, pois, embora os professores fossem obrigados a desempenhar incontáveis procedimentos burocráticos, continuaram imbuídos de princípios da educação tradicional ou escolanovista.

## **Política pública para educação no contexto da globalização**

Esta nova realidade da educação brasileira deve-se ser analisada a partir do contexto da década de 1990, no qual verifica-se que as transformações na educação ocorrem para responder as necessidades da reprodução das relações de produção do capitalismo num contexto de mundialização da economia, particularmente na fase rentista e imaterial do capital, a qual cada vez mais vincula a educação ao mundo do trabalho e a transforma numa mercadoria e num capital. O aporte teórico perpassa pela educação para a democracia e na dimensão prática analisa, a partir da Lei nº 9.394, LDB de 1996, a formulação e o estabelecimento de políticas públicas voltada para educação profissional em detrimento de uma educação que articula à formação geral e humanística. (ARANHA, 2006). A LDB de 1996 foi considerada neoliberal por atender a demanda do mercado e o adestramento para mundo do trabalho (SAVIANI, 2006). Por um lado, por não garantir a democratização da educação, sobretudo porque o Estado incentiva a mercantilização e a privatização de uma grande parte das obrigações da educação e, por outro lado, explicita que a educação escolar deverá privilegiar a educação profissional e vincular-se ao mundo do trabalho, desse modo proliferam-se as instituições de ensino técnico e tecnológico. Entretanto, faz-se necessário destacar, sobretudo, a partir dos anos 2000, que há universalização da educação básica e a sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior, sobretudo com a dispersão territorial das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas e a ampliação do número de vagas (SADER, 2013). Nesse contexto, o Governo Federal implanta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência na rede federal de educação superior pública, criando condições para que as universidades e os institutos federais promovam à expansão física, acadêmica e pedagógica. Desse modo, houve um aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a

promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas, que têm por objetivo diminuir as desigualdades do Brasil. Dando continuidade a esta política pública para educação o Governo Federal, por meio da Lei nº 11.892/08 implanta a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), os quais passam por um enorme processo de reestruturação organizacional, territorial e educacional, com ampliação de novos *campi*, a diversificação de cursos e ampliação do número de vagas. Conforme Marcio Gomes, no caso do Estado de São Paulo, ao analisar o IFSP, que passou por um processo de ampliação de vagas, diversificação de cursos e dispersão territorial dos *campi* para o interior, verificou-se uma correspondência aos limites da cidade-região ou mesmo da região metropolitana de São Paulo, lócus das empresas-redes e de maior concentração e centralização da acumulação flexível. Com relação aos cursos observa-se que muitos procuravam responder às necessidades de mão-de-obra dos setores mais dinâmicos da mundialização do capital, como exemplo, cursos de automação industrial e de sistemas de informação. (GOMES, 2010).

Outro aspecto desta política pública para educação, advém do fato de que o Governo Federal constata enormes problemas que envolvem a formação de professores e a escola de educação básica. Diante desta constatação, o Governo Federal, por um lado, promove iniciativas junto aos cursos de licenciaturas, por outro lado, promove ações diretas na escola básica pública, ou seja, implanta uma política de valorização à formação docente inicial e continuada com a ampliação e melhoria dos cursos de licenciaturas por meio de uma série de programas concebidos e fomentados pela CAPES, tais como Pró-Docência, Observatório da Educação, PIBID, dentre outros. A UFSCar ao aderir ao REUNI implantou uma reestruturação organizacional, territorial e educacional com a ampliação e implantação de novos *campi* e cursos, particularmente no Campus de Sorocaba foram implantados os cursos de licenciatura em Biologia, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e

Química. Neste caminho se iniciaram as políticas de valorização à formação de professores para educação básica, principalmente na perspectiva de incentivos à parceria colaborativa entre a universidade e a escola básica.

Nas sociedades complexas, a escola toma relevo como referencial de (re)elaboração social e política do conhecimento, a qual pode revelar ou cobrir as relações contraditórias dessas sociedades complexas. Desse modo, a educação profissional técnica, politécnica ou tecnológica pode ser parte desta estrutura desigual advindas destas sociedades capitalistas. Numa perspectiva, uma superação desta condição desigual das sociedades capitalistas, pode estar na *escola unitária* proposta por Gramsci, uma vez que poderia ser vetor de alteração da realidade técnico-produtiva visto que requer conhecimento unitário historicamente construído. (FRIGOTTO, 2007). Para Antonio Gramsci (1891-1937), sob a luz do seu conceito de superação da *hegemonia* de uma educação classista e burguesa, a educação está centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular. Para tanto, a escola deve ser unitária, uma educação universal e humanística, que procura desenvolver nas crianças a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente. Neste aspecto, trabalhar com a técnica do seu tempo não significaria abandonar a cultura geral, humanística e formativa; antes de alcançar a hegemonia política, deve-se alcançar a hegemonia cultural, que se apropria criticamente da herança da cultura histórica e científica, a qual se constrói por meio das instituições educativas. (ARANHA, 2006). Em outra perspectiva, a superação da educação profissional politécnica e tecnológica pode estar na escola tornada uma *comunidade de aprendizagem* proposta por Flecha, apoiada no conceito de aprendizagem dialógica, dedicada à ampliação da participação das pessoas do bairro e da cidade na vida da escola. (MELLO, 2012).

## A concepção construtivista na filosofia e na educação

Na perspectiva filosófica a ciência na *concepção construtivista*, iniciada no século XX, é uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade, relaciona dois procedimentos: racionalismo e empirismo, acrescido de um terceiro, aproximável e corrigível. A filosofia distingue duas modalidades da atividade racional, realizada pela razão subjetiva ou pelo sujeito do conhecimento: a *intuição* (ou razão intuitiva) e o *raciocínio* (razão discursiva). O terceiro procedimento, advém da ideia de conhecimento aproximado e que pode ser corrido, pois ao considerar o objeto uma construção lógico-intelectual e uma construção experimental realizada em laboratório, não apresenta a realidade em si mesma, mas uma estrutura e modelo de funcionamento da realidade, que revela os fenômenos observados, não apresenta uma verdade absoluta, mas sim uma verdade aproximada e corrigível, transformada, excluída por outra mais adequada aos fenômenos. (CHAUI, 2012).

As teorias construtivistas, apoiadas em conhecimentos advindos da psicologia, da psicologia social, da psicanálise, da medicina, da biologia, da cibernética, da linguagem, dentre outras, procuram revelar o funcionamento da mente infantil e do desenvolvimento cognitivo, destacam-se o pensamento de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Na perspectiva antropológica, o homem tem uma existência histórico-social que estabelece o modo de se localizar no mundo, recusam a concepção de uma natureza humana universal, essencial e estática, pois o homem se faz e se refaz continuamente pela interação social e por sua ação no mundo. Na perspectiva da *educação*, na *concepção construtivista*, por um lado, a criança não recebe o conhecimento passivamente e o professor não é apenas um transmissor de conhecimento; por outro lado, o processo de conhecimento é desenvolvido sucessivamente por *etapas* ou *estágios* (sensório-motor, intuitivo, das operações concretas e das operações abstratas), que representam o desenvolvimento da inteligência (da

simples motricidade do bebê até o pensamento abstrato do adolescente), da afetividade (do egocentrismo da criança até a reciprocidade e cooperação do adulto), da consciência moral (passando da anomia – ausência de leis – pela heteronomia – norma externa – até a autonomia ou capacidade de autodeterminação), que permitem organizar e reorganizar o pensamento e a afetividade, pois este processo supõe uma estrutura concebida como uma totalidade em equilíbrio. A relevância das contribuições de Piaget para a pedagogia se coloca, sobretudo, devido às indicações sobre o *estágio* adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças de acordo com o seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Segundo Lev Vygotsky, ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, faz-se necessário compreendê-los dentro de um processo sócio-histórico, ou seja, no processo de internalização é fundamental a *mediação* dos sistemas simbólicos, a interferência do outro, principalmente a mãe, os colegas de brincadeiras e estudos, os professores, para que os conceitos sejam construídos e sejam transformados e para a aprendizagem dos signos socialmente elaborados. Desenvolve a ideia de *zona de desenvolvimento proximal* (ou *potencial*), ou seja, um estágio da criança, no qual é caracterizado pela capacidade de resolver problemas sob estímulo de um adulto ou colaboração dos colegas, o que contribui para encarar eficazmente os desafios da aprendizagem. A fase de colaboração estimula o trabalho coletivo, necessário para transformar uma ação interpessoal em um processo intrapessoal, de internalização, para atingir a liberdade reflexiva, intelectual e afetiva. (ARANHA, 2006).

### **A concepção construtivista no Subprojeto da Licenciatura em Geografia do PIBID-UFSCar na E. E. Prof.<sup>a</sup> Selma Maria Martins Cunha**

O Subprojeto da Licenciatura em Geografia do PIBID-UFSCar, do Campus Sorocaba, desenvolvido na E. E. Prof.<sup>a</sup> Selma Maria Martins Cunha, no bairro de Jardim Tatiana, no município de

Votorantim, SP, sempre procurou pensar e assegurar a *autonomia*, a *resistência* e a *esperança* no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem, correspondendo a uma reflexão realizada a partir da autonomia da Universidade num contexto de parceria colaborativa com a escola básica. Nesta perspectiva teórica coordenamos o projeto de iniciação à docência, pensando a categoria autonomia na educação num contexto de globalização do fim do século XX e início do século XXI, pois o capitalismo, na fase da globalização, na sua face rentista neoliberal ao requerer uma educação para atender as necessidades do mercado, incorpora a autonomia, imbuída da sua ideologia de individualidade e competitividade. Nesse contexto, contrapondo a esta concepção, o referencial teórico-metodológico para pensar sobre a categoria autonomia, particularmente a autonomia na educação num contexto de globalização é o da concepção da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e o da proposição por uma outra globalização de Milton Santos. Desse modo, as práticas dialógicas de ensino-aprendizagem de Geografia foram desenvolvidas a partir de duas perspectivas: as práticas dialógicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula ou em outros territórios da escola e; as práticas de ensino-aprendizagem inicialmente desenvolvidas na sala de aula e que tiveram seus desdobramentos em outros territórios na escola ou para além dos muros da escola.

O Projeto Institucional do PIBID-UFSCar contempla seis eixos temáticos, no que diz respeito ao fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade, procura-se valorizar o ambiente escolar considerando o aluno e à comunidade do entorno da escola, por meio de atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas interdisciplinares que integrem os conteúdos disciplinares ao cotidiano dos estudantes e da comunidade numa interação que valoriza os processos cognitivos, afetivos e corporais na educação científica, artística e matemática. Na perspectiva da valorização prática de ensino-aprendizagem são realizadas oficinas aplicadas às diversas áreas de conhecimento. (SOUSA, 2013: 8-29).

Na perspectiva de tornar a prática dialógica de ensino-aprendizagem mais significativa para os estudantes da escola e valorizar a relação escola/aluno/comunidade procuramos orientar os trabalhos a partir da metodologia do estudo do meio, culminando com o trabalho de campo em Geografia no entorno da escola e o uso do letramento cartográfico. Para que o aluno possa ser motivado e possa ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, compreender e problematizar o mundo e entender sua inserção no mundo torna-se fundamental o trabalho docente de intervir nos motivos e nos interesses pessoais dos alunos, afim de, ao mobilizá-los, mediar os processos de reflexão, dar relevo a suas experiências geográficas e aos seus conhecimentos empíricos. (CAVALCANTI, 2013:116-117).

Com relação as práticas de ensino-aprendizagem que inicialmente foram desenvolvidas na sala de aula e tiveram seus desdobramentos em territórios para além dos muros da escola destacamos o estudo do meio e o trabalho de campo. Na perspectiva de estreitar a relação entre a escola e a comunidade do entorno e dos estudantes da escola terem um outro olhar sobre o próprio bairro realizamos estudo do meio e diversos trabalhos de campo em Geografia no entorno da escola. O estudo do meio trata-se de um procedimento metodológico tradicional na Geografia que ao longo do tempo teve inúmeras transformações, que na educação geográfica tem sua origem nos pensamentos Carl Ritter, que vincula aos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau, no qual deve-se evitar que o educando seja influenciado negativamente pela sociedade e a Johann Heinrich Pestalozzi, que cria o método de educação ativo e interativo que coloca o aluno observar do particular ao geral até atingir a consciência e o discurso, inicialmente propicia ao aluno ter um contato direto com o seu meio imediato, exercitando sua intuição, suas sensações e percepções no processo de conhecimento, posteriormente permite a elaboração conceitual. Atualmente são diversos os procedimentos e maneiras de realizar o estudo do meio e o trabalho de campo, procedimentos estes que podem ser encontrados em *Para Ensinar e Aprender Geografia*, organizado por

Nídia Nacib Pontuschka, segundo esta autora trata-se de uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende revelar a complexidade de um espaço específico extremamente dinâmico e em constante transformação. O processo pode incentivar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE. 2009:173).

A escola básica no Brasil é um território de contato de uma sociedade multicultural, que intensifica possibilidades e conflitos entre diferentes grupos e pessoas. Para fomentar estudos, pesquisas e as práticas tanto na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, quanto na formação continuada dos professores das escolas públicas faz-se necessário o desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares objetivando a educação e escolas inclusivas e cidadãs. Os temas mais relevantes que nortearam os inúmeros trabalhos de campo ao longo desses quatro anos perpassaram pelo uso e ocupação do solo urbano numa área da proteção ambiental no entorno da escola e do bairro em suas transformações a partir da expansão do tecido urbano metropolitano de Sorocaba, numa concepção da produção social do espaço num contexto de reprodução capitalista da sociedade. Nesse sentido, valorizamos, também, os temas os transversais, tais, como: acessibilidade, étnico-racial, gênero, sexualidade, cidadania e direito à diferença.

Diante do fato de que cada vez mais se reconhece que a melhoria da educação escolar e a superação dos problemas que envolvem a escola básica perpassam pelo estreitamento da relação entre educadores, estudantes, familiares e comunidade do entorno das escolas, acreditamos que proposta teórico-metodológica do estudo do meio e trabalho de campo em Geografia no entorno da escola podem contribuir para estreitar a relação entre os agentes da escola e a comunidade do entorno e para estabelecer dentro da escola e em seu entorno, diálogos efetivos e ações compartilhadas entre seus diferentes agentes. Nesta perspectiva, com esta metodologia, por um lado, procuramos estreitar as relações entre

comunidade escolar e comunidade do entorno e tornar as práticas dialógicas de ensino-aprendizagem mais significativas para os estudantes da escola, lhes proporcionando autonomia, autoria e maior interação dialógica e de valorização das relações familiares e de bairro. Por outro lado, abordamos o fato de que a metodologia do estudo do meio e trabalho de campo em Geografia no entorno da escola podem contribuir para que escola e comunidade do entorno possam pensar sobre a possibilidade da sua transformação numa comunidade de aprendizagem, ou seja, de se estabelecerem, dentro da escola e em seu entorno, diálogos efetivos entre seus diferentes agentes e, práticas dialógicas de ensino-aprendizagem disciplinares e não disciplinares, tais como atividades culturais, recreativas e de lazer. Com isso pensar a sua transformação em uma sociedade mais democrática e que busca a igualdade na diferença. Apesar dos bairros se tornarem *resíduos irreduzíveis* do espaço num contexto de *metamorfose da cidade em metrópole*, estas ações na escola podem potencializar encontros, práticas sociais e educativas e, mesmo que possa ter aparência de utopia, podem possibilitar a *metamorfose da escola em comunidade de aprendizagem*.

A comunidade de aprendizagem é um modelo que foi pensado a partir da proposta teórico-metodológica, apoiada no conceito de aprendizagem dialógica, de inspiração nas contribuições de Jürgen Habermas e Paulo Freire, elaborada por Ramón Flecha. A proposta apresenta instrumentos para a transformação tanto da gestão da escola quanto dos processos de aprendizagem. (MELLO, 2012)

Cada vez mais se afirma o distanciamento do sentido comunitário e de pertencimento natural dos sujeitos à comunidade de origem, vai se configurando, inicialmente, a partir da modernidade e, encontra o seu ápice na globalização, na qual a sociedade global torna-se cada vez mais informacional, que valoriza o sentido individual e reforça os sentimentos solitários e, nas metrópoles vivem numa multidão de isolados. No entanto, há esperanças num mundo solidário, porque são possíveis uma outra globalização e uma outra pedagogia, tanto Milton Santos, quanto

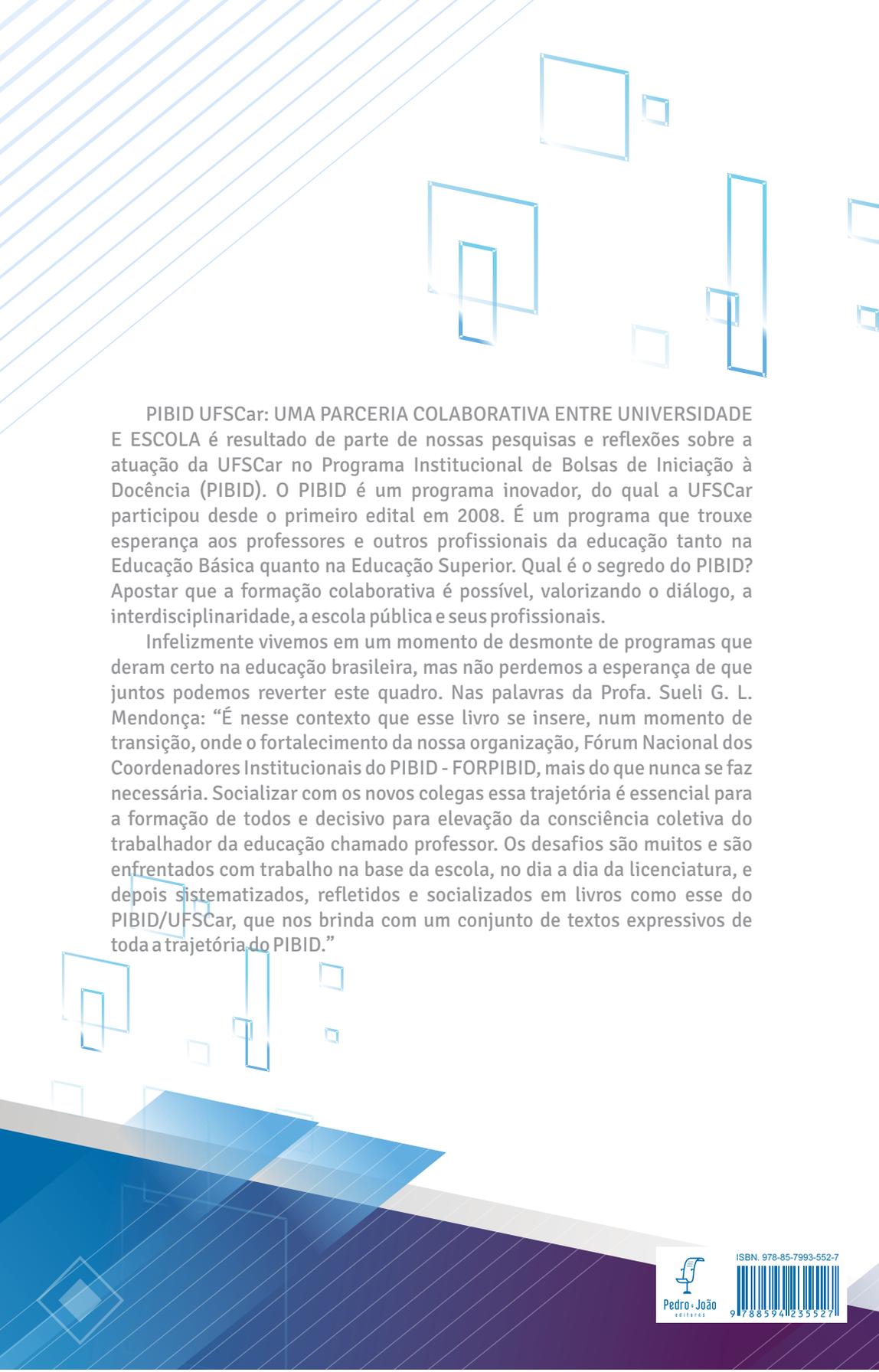
Paulo Freire nos conduz a uma nova *Utopia*, ou seja, pensar possibilidades de resistência; para o primeiro, por meio da construção de uma consciência universal baseada em relações *solidárias* de se construir uma outra globalização, assentada em novos espaços de esperança e; para o segundo, por meio da pedagogia da autonomia, por uma nova rebeldia ética da *solidariedade* humana. E o PIBID, que assegure práticas dialógicas de ensino-aprendizagem *autônomas* e as *escolas* na sua imbricação com o *bairro* transformadas em comunidades de aprendizagens podem ser um *território de esperança, resíduos irredutíveis* à fábula e perversidade da globalização.

## Referências

- ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 55<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 46<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da Tolerância. 2<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

- GOMES, M. F. *A Territorialidade dos Conglomerados Financeiros no Brasil*. São Paulo: Tese de Doutorado, FFLCH, USP, 2005.
- GOMES, M. F. A desconcentração territorial e a educação profissionalizante do IFSP no contexto da reestruturação produtiva e da metropolização de São Paulo. In: BOMFIM, P. R. de A. (org.). *Território, Cultura e Educação- O Instituto Federal no XVI ENG*. Rio de Janeiro: CBJE, 2010.
- GOMES, M. F. Escola Básica do Brasil: Território de Formação Docente e de Estreito Diálogo e Ações Junto à Comunidade do Entorno In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina - Por uma América Latina unida y sustentable, 2015, Havana. Memorias XV Encuentro de Geógrafos de América Latina - Por uma América Latina unida y sustentable. Habana, Cuba: 2015.
- GOMES, M. F. Praticando Geografia: Vivências do Subprojeto da Geografia-PIBID-UFSCar In: I Seminário PIBID/SUDESTE e III Encontro Estadual PIBID/ES – Avaliação, Perspectivas e Metas. Aracruz, ES: 2015.
- GOMES, M. F. Práxis Geográficas: oficinas de metodologias de pesquisa e ensino. In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas, Curitiba, PR, 2016.
- GOMES, M. F. Vivências do Subprojeto da Geografia do PIBID-UFSCar-Sorocaba. In: III Congresso de Ensino de Graduação UFSCar, São Carlos, SP, 2017.
- HAESBAERT, R. *O Mito da Desterritorialização Do “Fim dos Territórios à Multiterritorialidade”*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. *Methodologia des sciences*. Paris: Anthropos, 2002, p. 25-26. *Apud*
- LENCIONI, S. *Cisão Territorial da indústria e integração regional do Estado de São Paulo* IN: Regiões e Cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional. Orgs. Maria Flora Gonçalves, Carlos Antônio Brandão, Antônio Carlos Filgueira Galvão, - São Paulo: Editora UNESP; ANPUR, 2003.
- LENCIONI, S. A transformação sócio-territorial das principais áreas metropolitanas da América do Sul: Buenos Aires, São Paulo e

- Santiago. A importância da indústria inovadora e de alta tecnologia no caso de São Paulo e sua relação com as transformações sócio-territoriais. In: XII EGAL - Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009, Montevideu. XII EGAL - Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009.
- POCHMAN, M. (Org.). Reestruturação Produtiva: Perspectivas de Desenvolvimento Local com Inclusão Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORTFÓLIO PIBID-UFSCar, 2014-2015-2016-2017
- PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UFSCar.
- RELATÓRIO PIBID-UFSCar, 2015-2016-2017-2018.
- SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: FLACSO Brasil, 2013.
- SANTOS, M. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. 42ª Campinas: Autores Associados, 2012.
- SEABRA, O. C. de L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- SEABRA, O. C. de L. *Urbanização e Fragmentação, Cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. São Paulo: Tese de Livre-Docência, FFLCH, USP, 2003.
- SOUSA, M. do C. de. *Et. al* (Org.), Formação Inicial de Professores. Parceria Universidade-Escola na Formação de Licenciandos. Curitiba: Appris, 2013.



PIBID UFSCar: UMA PARCERIA COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA é resultado de parte de nossas pesquisas e reflexões sobre a atuação da UFSCar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é um programa inovador, do qual a UFSCar participou desde o primeiro edital em 2008. É um programa que trouxe esperança aos professores e outros profissionais da educação tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Qual é o segredo do PIBID? Apostar que a formação colaborativa é possível, valorizando o diálogo, a interdisciplinaridade, a escola pública e seus profissionais.

Infelizmente vivemos em um momento de desmonte de programas que deram certo na educação brasileira, mas não perdemos a esperança de que juntos podemos reverter este quadro. Nas palavras da Profa. Sueli G. L. Mendonça: “É nesse contexto que esse livro se insere, num momento de transição, onde o fortalecimento da nossa organização, Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID - FORPIBID, mais do que nunca se faz necessária. Socializar com os novos colegas essa trajetória é essencial para a formação de todos e decisivo para elevação da consciência coletiva do trabalhador da educação chamado professor. Os desafios são muitos e são enfrentados com trabalho na base da escola, no dia a dia da licenciatura, e depois sistematizados, refletidos e socializados em livros como esse do PIBID/UFSCar, que nos brinda com um conjunto de textos expressivos de toda a trajetória do PIBID.”